

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Barbora Vršková

**Rodinná komunikace při jídle**

Family Communication during Mealtimes

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Praha 2017

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za poskytnuté rady a připomínky během psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat všem rodinám, které byly ochotny účastnit se výzkumu v rámci mé diplomové práce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 10. 5. 2017

.....

Jméno a příjmení

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá rodinnou komunikací při jídle. První část práce definuje základní teoretické pojmy týkající se teorie dětské řeči, popisuje výzkumy s ní spojené, definuje vývoj předškolního dítěte s důrazem na řeč, dále vymezuje pojem rodinná komunikace a řeč orientovaná na dítě. V závěru teoretické části vysvětluje význam jídla v životě rodiny. Teoretická část vychází především ze studia odborné literatury.

Druhou část tvoří pět případových studií, které se zaměřují na analýzu videozáznamů rodinné komunikace při společném jídle. Všechny rodiny, které se zúčastnily nahrávání, podepsaly informovaný souhlas. Informace byly získány také za pomoci sociologicky zaměřeného dotazníku od dospělých účastníků. Všechny nahrávky byly přepsány dle způsobu zápisu systému CHAT, který je součástí databáze CHILDES. Výsledky srovnáváme s poznatky odborné literatury.

### **Klíčová slova**

komunikace, předškolní dítě, řeč orientovaná na dítě, jídlo

## **ABSTRACT**

The diploma thesis discusses family communications during Mealtimes. The first part defines the basic theoretical concepts of the theory of children's speech and research associated with it, it defines preschool child development with an emphasis on language and further defines the concept of family communication and child directed speech. At the end of the theoretical part the thesis explains the importance of food/meals in family life. The theoretical part is mainly based on professional literature.

The second part consists of five case studies that focus on the analysis of video communications during family meals. All families that participated on the recording signed a consent. The information was also obtained with the help of sociologically oriented survey about adult participants. All recordings were transcribed according to the CHAT system guidelines, which is part of the CHILDES database. The results are compared with the findings of the professional literature.

### **Keywords**

communication, pre-school child, child directed speech, food/meals

## Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Teoretická východiska .....</b>	<b>10</b>
1.1 Teorie dětské řeči .....	10
1.2 Osvojování jazyka podle Noama Chomského – psycholingvistika a generativní gramatika .....	12
1.3 Přístup racionalistický, empiristický a interakční .....	13
1.3.1 Racionalistický přístup .....	13
1.3.2 Empiristický přístup .....	14
1.3.3 Interakční přístup .....	15
<b>2 Vývoj dítěte ve věku 3 až 4 let s důrazem na řeč.....</b>	<b>16</b>
2.1 Vývoj základních schopností a dovedností ve věku 3 až 4 let .....	16
2.2 Kognitivní vývoj.....	16
2.3 Emoční vývoj a socializace .....	17
2.4 Řeč.....	18
2.5 Osvojování pragmatické stránky jazyka.....	20
2.6 Osvojování dovedností účastníka dialogu.....	21
<b>3 Rodinná komunikace a řeč orientovaná na dítě.....</b>	<b>23</b>
3.1 Rodina .....	23
3.2 Rodinná komunikace .....	23
3.3 Řeč orientovaná na dítě .....	24
3.3.1 Vymezení termínu řeč orientovaná na dítě .....	25
3.3.2 Specifické rysy řeči orientované na dítě .....	26
3.3.3 Řeč matek a řeč otců orientovaná na dítě .....	27
<b>4 Jídlo v životě rodiny .....</b>	<b>29</b>
4.1 Rodina a jídlo .....	29
4.2 Význam společných jídel .....	29
4.3 Komunikace při společném jídle .....	30
<b>5 Analýza pořizovaných záznamů .....</b>	<b>31</b>
5.1 O sběru výzkumného materiálu.....	31
5.1.1 Zásady pro transkripci .....	35

5.2	Specifické rysy rodinné komunikace při jídle .....	36
5.3	Komunikační situace .....	37
5.4	Komunikační strategie rodinné komunikace .....	39
5.5	Pragmatická analýza rodinné komunikace .....	42
5.6	Kontakťová komunikační funkce: Oslovení a udržení kontaktu .....	45
5.7	Reaktivní komunikační funkce: Výzva a napomenutí .....	48
5.7.1	Napomenutí .....	49
5.8	Potřeba informace/činnosti: Otázky .....	50
<b>Seznam použité a prostudované literatury .....</b>		<b>58</b>
<b>Seznam použitých tabulek.....</b>		<b>61</b>
<b>Seznam příloh.....</b>		<b>62</b>

# Úvod

*„Komunikační vztah rodič - dítě je možno považovat za banalitu všedního dne. Ačkoli se jedná o fenomén, s nímž se někteří z nás setkávají dennodenně, podrobnější analýza zaměřena na konkrétní verbální promluvy, které by byly zakotveny v komunikaci rodinného typu, se do centra českého badatelského zájmu zatím nedostala.“<sup>1</sup>*

Diplomová práce se zaměřuje na rodinnou komunikaci při společném jídle. V úvodní části diplomové práce budou vymezeny pojmy, se kterými se bude pracovat v následné analytické části práce. V prvních kapitolách budeme definovat základní pojmy spojené s teorií dětské řeči, zaměříme se na vývoj dítěte v předškolním věku<sup>2</sup> s důrazem na řeč, vymežíme pojmy rodinná komunikace a řeč orientovaná na dítě.

Po teoretické části bude práce pokračovat rozбором nahrávek rodinné komunikace při jídle. V této analýze se zaměříme na specifičnost komunikační situace, specifika komunikace dětí a specifika komunikace dospělých komunikačních partnerů.

Naším cílem je pak popsat specifičnost komunikační situace, charakterizovat používané komunikační strategie, analyzovat v jednotlivých rodinách pragmatickou složku komunikace při jídle a formulovat specifické rysy tohoto typu rodinné komunikace.

Pro účely diplomové práce bylo osloveno pět rodin s dětmi ve věku tři až čtyř let, které byly ochotny poskytnout nahrávku komunikace při společném jídle. Dále jsme získali informace pomocí dotazníku<sup>3</sup> od dospělých účastníků. Dotazník byl sociologického charakteru a podává informace i o obvyklém průběhu jejich rodinných jídel. Rodiče byli poučeni o účelech diplomové práce a podepsali informovaný souhlas.<sup>4</sup>

Pro sběr dat jsme zvolili analýzu videozáznamu, který umožňuje zachytit nejpřesnější podobu zkoumané komunikační situace. Většina materiálu byla získána bez toho, aniž by dítě zaregistrovalo záznamové zařízení<sup>5</sup>, zachycená komunikace by tedy měla být autentická. Všechny nahrávky byly pořízeny při jednorázovém sběru materiálu. Nebyla stanovena délka videozáznamu, mohlo se jednat o jakékoli jídlo v průběhu dne

---

<sup>1</sup> SEKEROVÁ, K., SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 5.

<sup>2</sup> Naše práce se zaměřuje na rodiny s dětmi ve věku tři až čtyř let. Řeč dětí se v tomto věku značně zdokonaluje a rodiče dětem také začínají lépe rozumět. Další důvody dále uvádíme v podkapitole 5. *I O sběru dat* (s.30).

<sup>3</sup> Text dotazníku je k nahlédnutí v příloze práce.

<sup>4</sup> Text informovaného souhlasu je k nahlédnutí v příloze práce

<sup>5</sup> Jak uvádí např. J. Průcha (2011) ovlivnění záznamovým zařízením je u dětí v tomto věku velmi malé. Více in: PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 180.



(snídaně, svačina, oběd, večeře) a také nebylo zadáno, o čem má rodina hovořit. Nahrávky byly přepsány s použitím metodiky CHAT systému CHILDES<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> CHILDES (Child Language Data Exchange System) je databáze založená v roce 1984, která dnes představuje největší soubor akvizičních korpusů (korpuse primárně sloužící ke studiu procesu osvojování jazyka) na světě, jeho centrální složkou je systém TalkBank. Více In: ŠEBESTA, K.: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: TUL, 2012, s. 2.

# 1 Teoretická východiska

V této části diplomové práce se budeme věnovat klíčovým pojmům a hlavním teoriím, které jsou spojené s osvojováním jazyka dětí. Následně se také zaměříme na poznatky z psychologie a sociologie.

## 1.1 Teorie dětské řeči

První pokusy o odborné objasnění fenoménu dětské řeči se začaly objevovat na přelomu 19. století a 20. století v Německu. J. Průcha (2011) v publikaci *Dětská řeč a komunikace* tyto začátky vidí v roce 1898, kdy Gustav Lindner vydal knížku s názvem *Aus dem Naturgarten der Kindersprache: Ein Beitrag zur kindlicheb Sprach - und Geistentwicklung in den ersten vier Leben-sjahren*<sup>7</sup>, v této studii zaznamenal různá data ze záznamů řeči svého syna a podal návrhy k jejímu zdokonalování.

V roce 1903 pak E. Meuman vydal knihu s názvem *Die Sprache des Kindes*<sup>8</sup>, což byla jedna z prvních monografií, která se zabývala dětskou řečí a jejím pozorováním. Knihy vyvolaly o toto téma zájem i u nás, a to především v pracích F. Čády, průkopníka české pedopsychologie, tj. psychologie dítěte. Zkoumáním této problematiky se zabýval ve spisech *Studium řeči dětské I. Povšechné otázky o vývoji mluvy dětské* (1906) a *Studium řeči dětské II. Vývoj dětské slovní zásoby* (1908). První svazek byl jakýmsi přehledem o zahraniční produkci tehdejší doby ve zkoumání v tomto oboru, ve svazku druhém uvádí F. Čáda konkrétní data, především o osvojování jednotlivých druhů slov v různých jazycích.<sup>9</sup> V této době se již studium dětské řeči začíná rozvíjet nejen v Německu, ale také ve Francii a USA.

Stěžejním dílem v této oblasti je monografie C. a W. Sternových *Die Kindersprache*<sup>10</sup> z roku 1903. Autoři sledovali jazykový vývoj své dcery Hildy a syna Guntera během jejich prvních čtyř let. Zformulovali tak první systematickou teorii stadií vývoje dětské řeči, která se v různých obměnách objevuje i u současných psycholingvistů. Předložená jednotlivá stadia byla charakterizována stavem osvojení hláskového, syntaktického a lexikálního aparátu jazyka, v tomto případě němčiny.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> Ze zahrádky dětské řeči: Příspěvek k jazykovému a duševnímu vývoji v prvních čtyřech letech života.

<sup>8</sup> Jazyk dítěte.

<sup>9</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 10.

<sup>10</sup> *Dětská řeč*.

<sup>11</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 11.

Pro výše uvedené práce je charakteristické, že jsou převážně deskriptivní, tedy že jejich autoři popisovali vývoj dětské řeči<sup>12</sup>, a to většinou z deníkových záznamů. Nebyla ještě vytvořena teoretická explanace. Deníkové záznamy jsou využívány i v současnosti, neslouží však k prostému popisu dětské řeči.

Mezi světovými válkami nastoupila tzv. druhá etapa<sup>13</sup>. Badatelé se kromě shromažďování dokumentů a podkladů zaměřují na vysvětlování jejího vzniku, na objasňování mechanismu osvojování jazyka a vlivů sociálních, kulturních atd.<sup>14</sup> Za nejvýznamnější průkopníky jsou považováni psychologové J. Piaget<sup>15</sup> a L. S. Vygotskij<sup>16</sup>.

Oba se zabývali vývojem dětské řeči v souvislosti s vývojem myšlení, avšak s rozdílným teoretickým přístupem. V knize *Le langage et la pensée chez l'enfant*<sup>17</sup> Piaget objasňuje kognitivní vývoj dítěte založený na rozvoji myšlení, za kterým následuje vývoj a osvojování jazyka. Piagetova teorie je podložena rozsáhlým pozorováním velkého počtu dětí (do sedmi let). Na základě tohoto zkoumání zformuloval teze o tzv. egocentrické řeči.<sup>18</sup>

Na tuto teorii Piagetovu nesouhlasem reagoval Vygotskij, který v protikladu k ní zformuloval svou teorii vývoje dětské řeči, a představil ji v knize *Myšlenije i řeč*.<sup>19</sup> Vygotskij kladl důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení. Velkou váhu dává v rozvoji obou těchto fenoménů procesům učení a faktorům prostředí.

---

<sup>12</sup> Dětská řeč je jazyk, kterým mluví malé děti ve fázi, kdy si ještě osvojují svoji mateřštinu. Od jazyka dospělých se liší např. nedostatky ve výslovnosti, v tvarosloví a skladbě, či specifickou slovní zásobou, odlišností najdeme i v oblasti jazykové pragmatiky. Tyto rozdíly poukazují na specifická pravidla jazyka dítěte, který není jen pouhou nápodobou jazyka dospělých. Vývoj jazyka dětí lze rozdělit do několika fází a vymezit několik typů dětské řeči. Více in: ŠEBESTA, K.: Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 22.

<sup>13</sup> J. Průcha (2011) ji nazývá etapou explanační. Více in: PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 11.

<sup>14</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 12.

<sup>15</sup> Jean Piaget (9. srpna 1896 - 16. září 1980) byl švýcarský filozof a psycholog, který se zabýval studiem dětského myšlení a teorií kognitivního vývoje či genetické epistemologie. Významně se také podílel na reformě školního vzdělání. Více in: VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 33.

<sup>16</sup> Lev Semjonovič Vygotskij (17. listopadu 1896 - 11. června 1934) byl sovětský psycholog a zakladatel tzv. kulturně-historické psychologie (někdy též nazývané Vygotského škola). Byl ovlivněn ruským formalismem, kladl důraz na roli znaků, jazyka a kultury při formování vědomí. Více in: VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 11.

<sup>17</sup> *Jazyk a myšlení dětí*.

<sup>18</sup> Egocentrická řeč je termínem v Piagetově koncepci a jedná se o řeč dítěte „pro sebe“, která není nikomu určena, nemá komunikační charakter a odráží v sobě egocentrický charakter dané etapy dětského myšlení. Postupně egocentrická řeč odumírá a ztrácí se na prahu školního věku. Toto pojetí nebylo a není přijímáno bez výhrad a diskuzí. Více in: VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 33.

<sup>19</sup> *Myšlení a řeč*.

Dle J. Průchy (2011) se o oba autory i v současnosti opírají různé výzkumy a studie a jsou hojně citováni ve vývojové psycholingvistice, a to v závislosti na tom, zda se jednotliví autoři při objasňování osvojování jazyka přiklánějí spíše k nativistickému směru, empiristickému či interakčnímu.

Až do konce 50. let minulého století bylo vysvětlování vývoje dětské řeči založeno na koncepci, podle které učení se jazyku dětí bylo vykládáno jako reakce na verbální a neverbální stimuly, tj. operativní podmiňování.<sup>20</sup>

Postupně se ukázalo, že tato explanace není schopná poskytnout dostatečné vysvětlení pro osvojování jazyka dětmi. V důsledku toho se tedy přirozeně objevila potřeba vytvořit nová východiska a nabídnout tak nějaká vhodnější objasnění. Taková objasnění opravdu vznikla a jsou spjata zejména s osobou lingvisty N. Chomského<sup>21</sup>.

## **1.2 Osvojování jazyka podle Noama Chomského – psycholingvistika a generativní gramatika**

Na konci 50. a na počátku 60. let se vyvíjí nový vědní obor psycholingvistika<sup>22</sup> a revoluční teorie jazyka N. Chomského generativní transformační gramatika.

Psycholingvistika se zaměřovala na zkoumání dětské řeči a stala se pojitkem mezi lingvistikou a psychologií, tyto obory propojila nejen teoreticky, ale i prakticky. Z psycholingvistiky pak vycházela právě teorie generativní gramatiky, ze které se zformovala nativistická myšlenková škola.

Teorie generativní gramatiky kladla při osvojování jazyka dětmi největší důraz na vliv vrozených předpokladů, opírala se o to, že děti jsou schopny si tento proces osvojit

---

<sup>20</sup> Operativní podmiňování je druh učení, při kterém si dítě osvojuje elementy jazyka prostřednictvím podpory ze strany dospělých. Tato podpora a posilování se objevuje tehdy, kdy určité chování vyvolává nějaké kladné důsledky. Může se jednat např. i o pozornost, kterou matka věnuje určitému chování dítěte, které se s pláčem dožaduje jídla apod. Když matka reaguje pozitivně na stimul dítěte, vyvolá to u něj posílení, jež se odrazí v jeho dalším chování. Více In: PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 20.

<sup>21</sup> Noam Chomsky (7. prosince 1928) je americký vědec, filozof, lingvista a společenský kritik. Tvůrce tzv. *Chomského hierarchické klasifikace formálních jazyků* a autor *generativní gramatiky*. Více in: VYBÍRAL. Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 243.

<sup>22</sup> Psycholingvistiku vymezuje Iva Nebeská v knize *Úvod do psycholingvistiky* (1992) jako velmi rozvětvenou disciplínu zahrnující široké spektrum tematických okruhů: produkci a porozumění řeči, problematiku mentálních struktur, vztah jazykové kompetence a jazykové performance, mentální reprezentaci lingvistických konstruktů, psychofonetiku, nauku o pauzách, vztah jazyka a myšlení, čtení a psaní, osvojování jazyka dítětem, osvojování cizích jazyků, bilingvismus, někdy i biologické základy jazyka, patologie řeči, neverbální komunikaci, řeč zvířat aj. Psycholingvistika se pak zabývá především tím, které psychologické mechanismy umožňují mluvčím tvořit výpověď a posluchači výpovědi rozumět, jak probíhá proces produkce řeči až k porozumění výpovědi posluchačem a čím je tento proces ovlivněn. Více in: NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství H&H, 1992.

velmi rychle a snadno: „Hlavní novum této koncepce tkví v tom, že se na jazyk pohlíží nikoliv jako na fenomén získaný pouze učením, nýbrž jako na produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka.“<sup>23</sup>

Termín jazyková kompetence<sup>24</sup> pak Chomsky chápe jako intuitivní znalost systému jazyka, jeho částí a pravidel, kterou má každý dospělý uživatel jazyka, a díky této znalosti může vytvářet neomezené množství vět a rozumět jim. Jazyková performance<sup>25</sup> je dle něj určitá realizovaná řečová činnost a její produkty, tedy promluvy a texty.

Tento koncept předpokládá biologický, vrozený, geneticky založený mechanismus osvojování jazyka byl původně nazýván Language Acquisition Device (LAD), tedy jakési zařízení pro osvojování jazyka, mentální program, s kterým se rodí každé dítě: „Dítě se rodí s mentální dispozicí osvojit si kterýkoli z asi 6 000 jazyků na světě existujících. Záleží jen na tom, s kterým jazykem se dítě setkává od narození, aby se jeho vrozený program začal aktivovat. Vzhledem k tomu je LAD v pozdějších pracích nazýván také Universal Grammar - UG (univerzální gramatika).“<sup>26</sup>

Tato teorie vyvolala jak nadšení, tak se objevily i kritické reakce, které poukazovaly především na zpochybnitelnou reálnost abstraktní generativní gramatiky v mozku člověka a na opomíjení sociálních faktorů v procesu osvojování jazyka.<sup>27</sup>

### 1.3 Přístup racionalistický, empiristický a interakční

V současné době je v teorii dětské řeči situace taková, že na straně jedné je velké množství výzkumných prací o často velmi detailních aspektech dětské řeči, avšak tyto poznatky nejsou součástí některé komplexní teorie, na straně druhé pak dále pokračují diskuze hájící některý z protikladných přístupů v explanaci osvojování jazyka dítětem. Tyto teorie a výzkumy je možné integrovat do jedné ze tří skupin, které bývají označovány jako přístup racionalistický, empiristický a interakční.

#### 1.3.1 Racionalistický přístup

Racionalistický přístup je založen na teorii osvojování jazyka N. Chomského, tedy vysvětluje osvojování jazyka na základě vrozených dispozic. Základním zdrojem je

---

<sup>23</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 18.

<sup>24</sup> Angl. linguistic competence.

<sup>25</sup> Angl. linguistic performance.

<sup>26</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 19.

<sup>27</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 18.

myšlení, nikoli input<sup>28</sup>. Základní mechanismus osvojování vědění je podle Chomského „ve schopnosti myšlení rekonstruovat to, co je vnímáno jako vstup, a tak dedukovat nové vědění“, vychází také z toho, že „počáteční stav je biologicky programován předtím, než se subjekt setkává se zkušeností.“<sup>29</sup>

Postupem času se v této teorii začaly uplatňovat nové hypotézy, které se staly předmětem mnoha diskuzí, všechny jsou spjaty s představou, že osvojování jazyka dítětem vychází z dědičné schopnosti či dokonce z jazykového genu nebo jazykového instinktu. Teorie jazykového instinktu předpokládá, že člověk je vybaven instinktivním osvojováním jazyka, jenž je založeno na specifické organizaci neuronových sítí v lidském mozku.

Jak se můžeme dozvědět v knize *Študie o detskej reči* (2008), tyto hypotézy nejvíce uplatňuje v současné době S. Pinker, právě podle něj prý děti využívají vrozené sémantické kategorie „ako objekt, agent, činnosť, lokácia atď., ktorých významy už rozumejú „z praxe“, aby usúdili, že vety, ktoré počúvajú, pozostávajú z príkladov korešpondujúcich s vrozenými gramatickými kategoriami (rod, číslo, pád atď.).“<sup>30</sup>

### 1.3.2 Empiristický přístup

Empiristický přístup se neopírá pouze o biologickou vrozenost osvojování jazyka, ale snaží se osvojování vysvětlit na základě učení, zkušeností, přirozeného jazykového inputu a dalších faktorů působících na dítěte v komunikačních situacích.

Empiristický přístup vychází z toho, že zdroj znalosti jazyka dítěte je v jazykovém inputu, nikoli v gramatickém modelu v jeho mysli. Mechanismus osvojování pak spočívá v induktivním a pamětném učení a osvojování jazyka je ovlivněno mnohými mimojazykovými faktory provázejícími komunikační situace. Tento přístup je podle jeho zastánců vrozeně sociální, někdy je také označován jako sociálně pragmatický.

Jedním z nejvýznamnějších představitelů tohoto přístupu je M. Tomassello. Základním východiskem jeho teorie je: „*Pojetí přirozeného jazyka jako prostředku sloužícího k realizaci komunikačních intencí či funkcí. Pojmy komunikační funkce*

---

<sup>28</sup> Jazykový input je označení pro všechny verbální i neverbální podněty působící od narození na dítě. Tento input má určité vlastnosti, které dítě vnímá a které se postupně odrážejí v preverbálním chování dítěte. Více in: PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 37.

<sup>29</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 25.

<sup>30</sup> MIKULAJOVÁ, M.: *Vývin řečové činnosti v kontexte psychického vývinu*. In: SLANČOVÁ, D. (ed.): *Študie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 34.

*a intence jsou korelační. Když někdo používá jazyk s určitou komunikační intencí, je to určitá funkce.*“<sup>31</sup>

Michael Tomassello pracuje v osvojování jazyka dětmi s využitím některých méně známých pojmů, podle jeho teorie osvojování zahrnuje základové procesy a facilitační procesy. Do základových procesů řadí společnou pozornost, rozpoznání intence, kulturní učení, mezi facilitační jazykový kontext a lexikální kontrast. M. Mikulajová (2008) se pak o jeho teorii vyjadřuje takto: *„Podle Tomassella jazykové učenie podlieha „normalnym“ zákonitostiam učenia a neexistuje dualita lexikálneho a gramatického vývinu, o ktorej hovorí Pinker. V ranom veku sa učenie do značnej miery opiera o imitáciu a memorovanie, využíva analógie, je citlivé na frekvencie slov a javov a je vrastené do kognitívneho fungovania dieťaťa.*“<sup>32</sup>

### 1.3.3 Interakční přístup

Přístup racionalistický a empirický spojuje teorie interakční. Snaží se ukázat, že tyto přístupy se mohou doplňovat. Tento názor zastává například E. Clarková, která prezentuje argumenty podporující roli učení v osvojování jazyka dítětem, zpochybňuje, že osvojování je určováno pouze vrozenou schopností. Děti se podle ní nerodí s vrozenou schopností mluvit, musí se jazyku učit. Klade si však otázku, s čím se tedy rodí, co jim umožňuje toto učení.

Clarková věnuje velkou pozornost jazykovému inputu, zejména řeči matek a dalších dospělých, kteří se objevují v nejbližším okolí dítěte. Prosazuje to, že děti si osvojují jazykové jednotky, které slyší právě v řeči dospělých v jejich okruhu, k osvojování jim však musí s největší pravděpodobností dopomáhat i genetická dispozice. U nás se k tomuto pojetí přiklání psycholožka Marie Vágnerová, která začleňuje osvojování dětské řeči do celkového procesu socializace dítěte.

---

<sup>31</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s.

<sup>32</sup> MIKULAJOVÁ, M.: *Vývin řečové činnosti v kontexte psychického vývinu*. In: SLANČOVÁ, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 47.

## 2 Vývoj dítěte ve věku 3 až 4 let s důrazem na řeč

V následující kapitole se zaměříme na vývoj dítěte ve věku 3 až 4 let s akcentem na vývoj řečový. Opírat se budeme především o odborné publikace *Vývojová psychologie* I. M. Vágnerové (1999) a *Vývojová psychologie* J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006).

### 2.1 Vývoj základních schopností a dovedností ve věku 3 až 4 let

Tříleté dítě dokončuje důležitou etapu, během batolecího věku se naučilo chodit a pohybovat po způsobu dospělých, padá zřídka a chodí do schodů i ze schodů bez držení. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) uvádějí, že v tomto období dochází u dítěte ke změnám méně nápadným, jelikož se netýkají tak moc „kritických“ lidských dovedností.

Jsou to však také změny velmi významné, protože ovlivňují místo, jež dítě zaujme ve společnosti svých vrstevníků svou tělesnou obratností ve hrách, a tyto změny jsou také důležité pro další vývoj soběstačnosti a samoobslužnosti dítěte. Motorický vývoj se stále zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace a jemná motorika. Děti tříleté a čtyřleté se také začínají v tomto věku samy svlékat a oblékat, i když ještě potřebují drobnou pomoc dospělého.

Zručnost dětí se cvičí při různých hrách, například s pískem, plastelínou a především pak při kresbě. Tříleté dítě již ovládá pohyby ruky tak, že mu nedělá problém napodobit různý směr čáry podle předlohy. V tomto roce také ovládá kresbu křížku a během čtvrtého až pátého roku je schopno nakreslit čtverec. Kresbou také dokáže vyjádřit vlastní představy, tříleté dítě obvykle nakreslí překrývající se čáry, které následně pojmenuje. Dítě čtyřleté už je schopné podat realističtější obraz, avšak v hrubých obrysech.<sup>33</sup>

### 2.2 Kognitivní vývoj

Dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) se během konce třetího a začátkem čtvrtého roku dostává vývoj inteligence dítěte z úrovně předpojmové<sup>34</sup> na vyšší úroveň názorového myšlení. V předchozím stadiu předpojmovém užívalo výrazů a slov jako předpojmů, které byly napůl vázané ke konkrétním předmětům, napůl již směřovalo jejich použití k obecnosti.

---

<sup>33</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 88.

<sup>34</sup> J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) vycházejí z teorie kognitivního vývoje J. Piageta.



Nyní již dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, usuzování je však stále vázáno na vnímané či představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo či vidí. Pokrok v myšlení dítěte je velký, ale stejně tak jsou stále vidět omezení, které mu zatím nedovolují myslet skutečně logicky. Je schopno vyvozovat závěry, ale tyto závěry jsou zcela závislé na názoru, a to zpravidla na vizuálním obrazu. Myšlení je tedy stále prelogické, tedy předoperační. Předoperační myšlení je stále velmi úzce vázáno na vlastní činnosti dětí a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické.<sup>35</sup>

## 2.3 Emoční vývoj a socializace

V tomto období je rodina stále nejvýznamnějším prostředím, které zabezpečuje základní socializaci dítěte, to znamená, že ho uvádí do společenství lidí. Pojem socializace<sup>36</sup> bývá definován různě, v podstatě se však předpokládá, že tento proces zahrnuje tři vývojové aspekty, a to vývoj sociální reaktivity (vývoj diferencovaných citových vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším okolí), vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací (vývoj norem a pravidel, které si člověk postupně utváří na základě příkazů pocházejících od dospělých a které následně přijímá za své) a osvojení sociálních rolí (vzorů chování, které jsou od člověka očekávány ostatními členy společnosti, a to v závislosti na jeho věku, pohlaví, společenském postavení, vzdělání apod.).<sup>37</sup>

Rozvoj sociálních kontrol dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) rychle narůstá právě okolo třetího až čtvrtého roku života dítěte. V průběhu třetího roku obvykle nastává období vzdoru, se snahou dělat věci po svém, se objevují i první počátky sebekontroly, dítě se učí nepodléhat okamžitým impulzům a je schopno vůči sobě používat pokyny a příkazy, které zná od rodičů. Často dítě používá hlasité pokyny samo k sobě, zejména ve složitých situacích, sebeverbalizace pak s narůstajícím věkem ubývá.

Vývoj vnitřních sociálních kontrol (svědomí)<sup>38</sup> je závislý na různých podmínkách, zejména na vztahu dítěte k rodičům, stabilní a láskyplný vztah dítěte a rodičů se tedy

---

<sup>35</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 88-90.

<sup>36</sup> Socializace je proces, kdy se mění chování i vědomí jedince v souladu s měnícím se postavením ve společnosti, utváří se základní motivační struktury a hodnotové orientace. Více např. in: PRŮCHA, J. (ed): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 363.

<sup>37</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 97.

<sup>38</sup> Např. Koncept svědomí K. L. Wendlana (1970), kdy lze svědomí chápat jako druh sebereflexe nejen činu již provedeného, ale také zamýšleného. Regulativní funkci má především svědomí jako reflexe záměru. Předpokladem svědomí je vrozená tendence člověka ke sdružování a vytváření sociálních vazeb (Gesellungstrieb“, Bindungstrieb“). Wendlan se odvolává na K. Lorenze (1966): kachna, která opustila

stává hlavním předpokladem pevného svědomí. Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i socializace emočního prožívání. Dítě se učí ovládat své pocity a dokáže je také vyjadřovat, začíná také pocitům rozumět, a to nejen pocitům svým, ale i pocitům ostatních lidí v jeho okolí.

K výraznějšímu pokroku ve vývoji sociálních rolí dochází také až kolem třetího roku dítěte. V tomto období začíná převažovat hra společenská (asociativní), následně přichází hra organizovaná ve spolupráci s dalšími dětmi, při které jsou role názorně rozděleny. Kolem tří až čtyř let se také u dětí projevuje značná soupeřivost, při vhodném vedení však může narůstat také porozumění pro druhé.<sup>39</sup>

Nejvýznamnějším pokrokem v oblasti socializace je v této době rozdělení na role ženské a mužské. Okolo třetího roku začíná dítě samo ve svých zájmech a postojích přebírat buď více ženské, nebo více mužské chování. Rozhodující je v tomto případě vztah dívky k matce a chlapce k otci - děti přebírají jejich chování jako vzor.

I když jsou pokroky v sociálním chování značné, psychologové<sup>40</sup> se shodují na tom, že v tomto období je stále dítě nejvíce závislé na své rodině, především rodičích.

## 2.4 Řeč

Řeč<sup>41</sup> se během období tří až čtyř let značně zdokonaluje, a to jak v obsahu, tak i ve formě. Jazyk<sup>42</sup> je používán na stejné úrovni jako stupeň rozvoje kognitivních

---

svoji „rodinu“, zahynula na depresi. Sdružování a komunikace nabývají u člověka ještě většího významu než u zvířat. Člověk je schopen života nejen v interakci s příslušníky svého druhu a každé jeho odloučení od lidské společnosti vede k úzkosti a depresi a ke „ztrátě internacionality“, úzkost je v užším smyslu vždy úzkostí z odloučení od příslušníků svého druhu a zde jsou možná i kořeny úzkosti ze smrti. Více in: NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, s. 516.

<sup>39</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s.96-97.

<sup>40</sup> Např. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006., VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha 1999.

<sup>41</sup> Řeč je úzce spojována s myšlením, oba tyto pojmy se řadí k poznávacím procesům, i když spolu souvisí, nejsou totožné. Vztah mezi těmito procesy není konstantní, v celém procesu vývoje neproměnnou veličinou, ale naopak představuje veličinu variabilní. Vztah mezi myšlením a řečí se v průběhu vývoje mění jak kvalitativně, tak kvantitativně. K vývoji řeči a myšlení dochází neparalelně a nerovnoměrně. Křivky jejich vývoje se mnohokrát scházejí i rozcházejí, často se v některých úsecích spojují a opět rozvíjejí. Jde-li o vývoj, myšlení a řeč mají geneticky zcela odlišné kořeny. Tuto skutečnost lze považovat za pevně prokazatelnou díky řadě výzkumů v oblasti psychologie zvířat. Více in: VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s.

<sup>42</sup> Podle F. Saussurea se jazyk neshoduje s řečí, je pouze její částí, je společenským produktem schopnosti řeči a souborem nezbytných konvencí, přijatých společenským útvarem proto, aby se užítí této schopnosti jednotlivci umožnilo. Řeč zasahuje do několika oblastí (fyzické, fyziologické a psychické), a náleží jak do oblasti jednotlivce, tak společnosti. Není možné ji zařadit do žádné kategorie lidských faktů, jelikož nevíme, jak vymezit její jednotu. Oproti tomu jazyk je celek sám o sobě. Dalo by se tedy říci, že užívání řeči spočívá ve schopnosti, kterou máme od přírody, zatímco jazyk je cosi nabytého a konvenčního. Více in: Saussure, de F.: *Kurz obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 2007, s. 46.

procesů. Informace, které dítě získává v rámci verbální komunikace, jsou tedy zpracovávány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení.

Děti se v tomto věku rozvíjejí hlavně v komunikaci s dospělými a se svými vrstevníky, učí se od nich různým způsobům vyjadřování. Podle M. Vágnerové (1999) má ale i nápodoba verbálního vyjadřování selektivní charakter: „*Předškolní děti nepřijímají všechno, co slyší. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely. Často jsou to věty, které obsahují nové slovo nebo známá slova v jiné vazbě. To znamená, že je zde něco nového, ale ne všechno, protože dítě musí chápat smysl takového sdělení. Kdyby pro něj žádný smysl nemělo, tak by si jej nezapamatovalo.*“<sup>43</sup>

Výslovnost tříletého dítěte bývá ještě nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo jsou vyslovovány nepřesně. Ke konci čtvrtého roku také u většiny dětí mizí „patlavost“<sup>44</sup>. Děti si v tomto věku v rámci komunikace osvojují platnost gramatických pravidel, avšak stále v nich dělají chyby, které svědčí o relativně pomalém rozvoji jazykového citu. Ke konci čtvrtého roku začínají mluvit v delších větách a dokáží použít správně budoucí čas. Pokroky jsou patrné i ve větné stavbě, kdy se zvětšuje složitost větných promluv.

Koncem třetího roku dítěte se začínají objevovat vedle souřadných souvětí i souvětí podřadná. Syntaktická rigidita se objevuje, mají-li dítě převyprávět sdělení někoho jiného, pokud jsou slova například seřazena méně obvyklým způsobem, dítě může sdělení chápat úplně jinak.

Dále roste zájem o mluvenou řeč: „*Dítě tříleté a čtyřleté už vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v malých dětských skupinkách. Tříleté dítě zpravidla umí nějaké říkanky a jejich počet se pak dále rozrůstá.*“<sup>45</sup> Mnoho dětí již také dovede zazpívat písničku, avšak většinou ještě dost nedokonale.

Vývoj verbálních schopností také dovoluje růst poznatků o sobě i o světě okolo dítěte. Ve třech letech zpravidla dítě zná celé své jméno, umí určit své pohlaví a je schopno správně určit hlavní barvy. Mezi třetím a čtvrtým rokem si také osvojuje základy

---

<sup>43</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.* Karolinum, Praha 1999, s. 195

<sup>44</sup> Patlavost (dyslalie) je nejčastější a relativně nejlehčí porucha výslovnosti u dětí předškolního věku. Jedná se o nesprávnou výslovnost některých hlásek - nejčastěji to bývá r a ř a sykavky. Někdy dítě určitou souhlásku úplně vynechá, jindy jednu nahrazuje druhou nebo určitou hlásku vyslovuje zkromoleně. Dalšími poruchami řeči jsou dysartrie, huhňavost (rinolalie), breptavost, specifická artikulační neobratnost, koktavost (balbuties), neurotický mutismus. Více in: MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha: Portál, 2011, s. 166-173.

<sup>45</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2006, s. 88.

počítání. Důležitým mezníkem je v tomto období nejen to, že si dítě rozšiřuje slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale že začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) uvádějí výzkum A. R. Luriji, který ukazuje, že dítě je teprve od tří let schopno řídit své počínání podle slovní instrukce, nejdříve tak, že je nahlas opakuje, následně už podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování záměrů.<sup>46</sup>

Významnou složkou je právě tato „vnitřní“ - egocentrická řeč, která je určena pro dítě samotné, je spjata s myšlením, tato řeč je zkratkovitá, nehledá a ani nepotřebuje posluchače. Egocentrická řeč může mít různý význam, a to expresivní, kdy dítě bez ohledu na posluchače vyjadřuje své emoce, dále význam regulační, který pomáhá dítěti řídit jeho jednání, jak již bylo popsáno v kapitole o emočním vývoji a socializaci a význam kognitivní, kdy egocentrická řeč funguje jako prostředek uvažování, dítě hodnotí a komentuje své jednání a to mu pomáhá pochopit situaci. Egocentrická řeč se také nemusí přizpůsobovat požadavkům komunikačního partnera.

Značnou roli ve vývoji řeči mají vnější činitelé, jestliže dítě nemá dostatek podnětů, může docházet k opoždování ve vývoji řeči. Jak M. Vágnerová (1999), tak J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) se shodují, že nejdůležitějším činitelem je v tomto období stále rodina<sup>47</sup>.

## 2.5 Osvojování pragmatické stránky jazyka

V následující podkapitole se budeme věnovat osvojování pragmatické<sup>48</sup> stránky jazyka, která je jedním z klíčových témat analytické části této diplomové práce. Jednou ze základních součástí vývoje komunikační kompetence je osvojit si pragmatiku verbální komunikace, dítě se tedy musí naučit rozpoznat a užívat různé řečové produkty ve vztahu k účelu, který má být prostřednictvím řeči dosažen.

---

<sup>46</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 89.

<sup>47</sup> Za dalšího činitele důležitého ve vývoji dítěte je považována mateřská škola, avšak dominantním činitelem je stále rodina, mateřská škola umožňuje styk s vrstevníky, nabízí pestrou škálu činností. Mateřská škola by měla být profesionálně vedená, ale přesto přirozené socializační a kulturační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které rodina dítěti poskytovat nemůže. Více in: KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2010, s. 134.

<sup>48</sup> V odborné literatuře se tento pojem vyskytuje v několika významech: pragmatika jako součást sémiotiky, pragmatika jako filozofický směr. Pro naši práci je důležitá pragmatika jako lingvistický orientovaný směr či součást lingvistiky. V tomto případě se také užívá označení lingvistická pragmatika či pragmalingvistika. Vymezení není stále nejednotné, v odborné literatuře se můžeme setkat s několika definicemi např.: nauka o užívání znaků či nauky zabývající se vztahem znaků k uživatelům či kontextu, popisuje vztah jaz. znaků a účastníků komunikace a zohledňuje komunikační kontext. Více in: SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Pragmatika. Studijní příručka*. Praha: Karolinum, 2014, s. 35.

Jedná se o to, že lidé vytvářejí různé druhy výpovědí podle toho, s kým mluví a za jakým záměrem. U dětí to zprvu představuje používat řeč k tomu, aby například dokázaly vyjádřit svou žádost nebo aby komunikačního partnera o něčem informovaly.<sup>49</sup> Pragmatickými typy výpovědí se pak zabývá teorie mluvních/řečových aktů<sup>50</sup>, ve které se typy výpovědí rozlišují dle komunikačních funkcí<sup>51</sup>.

Jako ukázka vyjadřování komunikačních záměrů v oblasti osvojování pragmatické stránky dítětem může například sloužit výzkum D. Slančové z roku 2006, který analyzuje projevy slovensky mluvícího dítěte. Autorka v práci definuje pragmatickou funkci dětské výpovědi jako funkci, která je realizací elementárního komunikačního záměru dítěte a současně reprezentuje vztah mezi dítětem a jeho okolím. V této výzkumné práci dále vymezuje základní typy pragmatických funkcí, např. referenční, reakční, regulativní, rutinní atd., a poukazuje na to, jak se repertoár funkcí, které dítě vyjadřuje, s přibývajícím věkem dítěte rozrůstá, také sleduje prostředky, kterými jsou funkce vyjadřovány.<sup>52</sup>

## 2.6 Osvojování dovedností účastníka dialogu

Dialog<sup>53</sup> a interakce s okolím je jednou z klíčových oblastí pro osvojování jazyka a celkový vývoj dítěte. L. Saicová Římalová (2016) dialog považuje za jakýsi základní „žánr“ dítěte: „*V oblasti osvojování dovedností účastníka dialogu je přitom možné sledovat vývoj velmi dlouho, často až do dospělosti. Účastník dialogu musí mimo jiné ovládnout mechanismus střídání mluvčích (tzv. turn-taking, srov. výklad o konverzační analýze, úvodní přehled např. Hoffmannová, 1997), mechanismy řídicí volbu, udržení a rozvíjení tématu, ale např. dovednosti posluchače, tj. poskytování zpětné vazby mluvčímu atp.*“<sup>54</sup>

---

<sup>49</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 120.

<sup>50</sup> Základním tématem je vztah jazyka a jednání a také otázky spojené s tím, že je jazyk možné vnímat jako „nástroj“ jednání i „nástroj“ popisování. Více in: SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Pragmatika. Studijní příručka*. Praha: Karolinum, 2014, s. 35.

<sup>51</sup> Teorie komunikačních funkcí vychází z toho, že výpověď je mluvní akt a mluvení nebo psaní je jednáním účelným. Vyslovíme-li v nějaké komunikační situaci výpověď, obvykle jí něco říkáme o světě, ale také se tím, co říkáme, snažíme dosáhnout určitého cíle u adresáta. Více in: SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Pragmatika. Studijní příručka*. Praha: Karolinum, 2014, s. 39.

<sup>52</sup> SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016, s. 56.

<sup>53</sup> Dialog je jedna ze základních forem (lidské) interakce, bývá také považován za základní útvar jazykové komunikace. V užším slova smyslu se jedná o situačně zakotvený souvislý rozhovor dvou nebo více osob, které jsou v přímém a vzájemném osobním kontaktu. Účastníci dialogu se střídají v rolích mluvčího a posluchače, zastávají tedy střídavě pasivní a aktivní komunikační roli. Více in: KARLÍK, P.; NEKULA M. a PLESKALOVÁ, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 63.

<sup>54</sup> SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016, s. 57.

Pro účely této diplomové práce je třeba zmínit výzkumy dialogů, ve kterých vystupují dospělí a děti.<sup>55</sup> Na těchto výzkumech je možné pozorovat některé z rysů řeči orientované na dítě, a jak se mění nároky kladené na dítě v rámci dialogu s jeho rostoucími schopnostmi a věkem.

Osvojování pragmatické stránky jazyka zahrnuje také osvojování zdvořilostních a jiných norem, při širším pojetí pragmatiky též problematiku deixe a reference.<sup>56</sup> V českém prostředí jim však nebylo doposud věnováno mnoho pozornosti. S tématem dialogu podle L. Saicové Římalové (2016) souvisí i otázka, zda vývoj u dítěte postupuje od „mluveného pro sebe“ k dialogickému charakteru projevu, nebo naopak.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> např. SLAMOVÁ - CAZACOVÁ, T.: *Dialog u dětí*. Praha: SPN, 1966. nebo KESSELOVÁ, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii dětí*. Prešov: Nauka, 2001.

<sup>56</sup> např. HIRSCHOVÁ, M.: *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum, 2013.

<sup>57</sup> SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016, s. 57.

### 3 Rodinná komunikace a řeč orientovaná na dítě

V této kapitole se budeme opírat převážně o poznatky z publikace *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)* od K. a O. Sekerových z roku 2016. Vývoj řeči může jak pozitivně, tak negativně ovlivňovat přístup rodičů a blízkého okolí. Dítě je motivováno a schopno vnímat důležité aspekty sociálního prostředí a reagovat na ně.

Jazyk je také nástrojem sociálního přizpůsobení a dítě je přijímá v konkrétní a konvenční dané podobě. Je tedy nutné, aby mělo model, který by mohlo napodobovat a osvojit si tak stejný jazykový systém. Úroveň verbálních dovedností může být citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny.<sup>58</sup>

#### 3.1 Rodina

Rodina je v psychologickém slovníku definována jako „*společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí*.“<sup>59</sup> Nalezneme zde také rozdělení na rodinu nukleární, která zahrnuje otce, matku a děti, a rodinu širší, jejíž součástí jsou prarodiče, strýcové, tety, bratřanci, sestřenice atd. Dále můžeme mluvit o rodině úplné, kterou tvoří oba rodiče a nejméně jedno dítě, a rodině neúplné, ve které jeden z rodičů chybí, nejčastěji následkem rozvodu.

#### 3.2 Rodinná komunikace

Dle K. Sekerové a O. Sekery (2016) je komunikace<sup>60</sup> pokládána za jeden z obecných faktorů resilience rodiny, např. komunikace při řešení problémů, komunikace jako faktor tvorby rodinného prostředí atd. Tento druh komunikace můžeme chápat jako nástroj pro přenos informací, který hraje v interakci rodič - dítě významnou roli. Rodinná komunikace nepředstavuje pouze předávání informací, přenášeny jsou také emoce, postoje apod. Výsledkem komunikace by mělo být vyjádření potřeb, sdílení informací, poskytnutí zpětné vazby a především by mělo docházet k porozumění.<sup>61</sup> Avšak dle K. Sekerové a O. Sekery (2016) se může objevit řada komplikací:

---

<sup>58</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha 1999, s. 134.

<sup>59</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015, s. 512

<sup>60</sup> Komunikace je přenos informací mezi minimálně dvěma účastníky (resp. obvykle mezi mluvčím a posluchačem), a to prostřednictvím určitého signálního systému znaků (resp. kódu), zvl. pak systému jazykového. Komunikace se uskutečňuje vždy v určitém rámci, daném několika složkami. Více in: ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1994, s. 11.

<sup>61</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 10.

*„Existují například tzv. socializační souvislosti, s nimiž bychom měli počítat. Ty zapříčiňují, že informace, kterou vypustíme do prostoru, je každým příjemcem pochopena jinak. Jedním z důvodů odlišného chápání je také skutečnost, že pro účely komunikace nám slouží více kanálů. Ty mohou fungovat jako zdroje, ale mohou nás také v mnohém omezovat. Konkrétní slova nevnímáme izolovaně, máme možnost sledovat mimiku, gesta, držení těla, to, s kým jsme v interakci. Informace dostáváme také prostřednictvím ostatních smyslů. Na všech těchto úrovních si vytváříme významy, které jsou v každém okamžiku konkrétní promluvy jedinečné. Naše významy dopadají na emoční složku, čímž se dostáváme do kontaktu s pocity. Pocity nás vedou k reakci.“<sup>62</sup>*

Nedílnou součástí rodinné komunikace je také příprava, která však bývá často podceňována. Přípravou je myšleno uvědomění si svého momentálního rozpoložení, také bychom měli mít představu o tom, čeho chceme v dané komunikační situaci dosáhnout. Pro všechny účastníky by pak měla být komunikace bezpečná, k tomu přispívá několik faktorů, a to například otevřenost, důvěrnost, příjemné prostředí atd.

K. Sekerová a O. Sekera (2016) předpokládají, že uvnitř „zdravých rodin“ budou vybudovány poměrně dobré vztahy, očekávají důvěru mezi jednotlivými členy rodiny a vycházejí z toho, že ve vztahu rodič – dítě vždy nějaká důvěra existuje. V komunikaci tedy nebývá důvod pro předstírání, v rodinné komunikaci bychom měli být schopní svobodně vyjadřovat své pocity, myšlenky a názory.

Dětem by pak měla být poskytnuta pozitivní odezva. Děti by neměly být nuceny k činnostem a rodiče by je měli přijímat takové, jaké jsou. Dále je velmi důležitá sebeúcta, kdy komunikace rodiny odráží právě sebeúctu jednotlivých členů. Komunikace může být také informačním zdrojem případné dysfunkce rodiny.<sup>63</sup>

### **3.3 Řeč orientovaná na dítě**

Termínem řeč orientovaná na dítě je označován způsob, jakým rodiče nebo osoby v blízkém okolí komunikují s dítětem. Tato komunikace dospělých s dětmi se vyznačuje určitými specifickými rysy, kdy v tomto typu komunikace preferují dospělí jedinci jiné výrazové prostředky v komunikaci s dětmi než mezi sebou. Řeč orientovaná na dítě

---

<sup>62</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 10.

<sup>63</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 12.



může také sloužit k zjednodušení a zpřehlednění komunikátů a může být tedy cestou k usnadnění osvojování jazyka.<sup>64</sup>

### 3.3.1 Vymezení termínu řeč orientovaná na dítě

Jak uvádějí K. Sekerová a O. Sekera (2016), prošlo terminologické označení řečového projevu dospělého adresovaného dítěti složitým vývojem. Byly zaváděny nejrůznější pojmy, jejichž praktické použití vedlo k jejich náhradě vhodnějším termínem. V angličtině se dlouho používalo sousloví „baby-talk“, v němčině „Kindersprache“ a v češtině „dětská řeč“. Problematická je v těchto termínech nezřetelnost mezi tím, zda se jedná o komunikaci dospělých s dítětem nebo o řeč produkovanou samotnými dětmi.

Dále byl tedy lingvisty zaveden pojem „motherese“ (mateřská řeč): *„Takto formulovaný pojem však nesplňoval představy genderové rovnosti obou pohlaví v přístupu k dětem. K zániku termínu napomohly také závěry četných výzkumů potvrzujících rozdíly ve způsobu komunikace s dítětem, které souvisely právě s pohlavím“*<sup>65</sup> (např. Rondal, 1980; Ratner, 1988; Šulová, 2004 aj.) Z těchto důvodů byly zavedeny poměrně nemotorné termíny „fatherese“ (otcovská řeč), popř. „parentel speech“ nebo „parentese“, jejichž využití v praxi bylo minimální.<sup>66</sup>

V poslední době je preferován odbornou veřejností termín „child directed speech“, do češtiny byl termín přeložen jako řeč orientovaná na dítě. V této diplomové práci se také přikláníme k termínu řeč orientovaná na dítě, který pokládáme za nejjasnější a minimálně zatížený dalšími konotacemi.

Na Slovensku toto označení jako první použila D. Slančová (1999): *„Tento termín sme si zvolili ako pracovny termín aj preto, že ho možno ľahko rozšírit o potrebné diferenciačné atributy: reč matky orientovaná na dieťa (RMD), reč otca orientovaná na dieťa (ROD), reč učiteľky orientovaná na dieťa (RUD) atď.“*<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016, s. 33.

<sup>65</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98-100.

<sup>66</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 31.

<sup>67</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 26.

D. Slančová (1999) v publikaci *Reč autority a lásky* vychází z S. Envinové-Trippové (1997), která vymezuje tři základní hlediska zkoumání řeči orientované na dítě:

1. input, jazykový stimulus, jazykový podnět ve vztahu k dítěti, které si osvojuje jazyk,
2. speciální registr,
3. přizpůsobivý jazyk (accommodative language).<sup>68</sup>

Dále slovenská autorka uvádí, že ve většině případů je řeč orientovaná na dítě chápána jako osobitý registr, který není jen náhodným souborem prvků, ale je to vnitřně strukturovaný registr specializovaný.<sup>69</sup>

### 3.3.2 Specifické rysy řeči orientované na dítě

Řeč orientovaná na dítě je dána souborem specifických rysů, které se dle L. Saicové Římalové (2016) vyskytují prakticky na všech jazykových rovinách. Na zvukové rovině je pozorováno vyšší položení hlasu, větší množství pauz, výrazná intonace, nižší tempo, zvýraznění výslovnosti atd.

Na lexikální rovině můžeme pozorovat omezené lexikum, kdy se může jednat o tzv. dětská slova. Tedy slova, která jsou užívána typicky právě v komunikaci s dětmi. Slovní zásoba bývá omezena na konkrétní a na výrazové prostředky, které se týkají jevů v okolí dítěte. Pro řeč orientovanou na dítě je tedy specifická vázanost na „tady a teď“. Dalším typickým znakem je časté užívání deminutiv. Na syntaktické rovině jsou preferovány kratší výpovědi a parataxe.

Dospělí často opakují výpovědi svoje i dítěte, které často různě rozvíjejí. Hojně se objevují otázky a výpovědi výzvového charakteru. Jako specifické se také mohou projevovat různé komunikační strategie, jako je např. „nálepkování“, což je strategie, při níž dospělý pojmenovává věci a jevy v okolí dítěte.

---

<sup>68</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 27.

<sup>69</sup> Registr je situačně podmíněný způsob jazykového projevu, spjatý s konkrétním druhem společné činnosti lidí. Registr je druhem sociolektu. Chápeme ho jako způsob fungování jistého jazyka v závislosti a charakteru činnosti a společenského prostředí. Jde tedy o jev, vyznačující se vyšší nebo nižší mírou strukturovanosti, nejedná se o pouhý inventář jazykových prostředků. Více in: SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 61.

Při tomto typu komunikace bývá také ovlivněna komunikace neverbální<sup>70</sup>, kdy dospělí mohou více a výrazněji neverbální komunikační prostředky<sup>71</sup>, vývojové prostředky také uzpůsobují v závislosti na vývojové úrovni dítěte, s kterým komunikují.

Diskutovaným tématem v této oblasti je to, jak se liší řeč orientovaná na dítě v různých kulturách.<sup>72</sup> Někteří z autorů uvádějí, že řeč orientovaná na dítě je typická jen pro některé kultury nebo že se může v různých kulturách lišit. Jiní badatelé však s tímto názorem nesouhlasí a pokládají tento typ komunikace za jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících osvojování jazyka dítětem.<sup>73</sup>

### 3.3.3 Řeč matek a řeč otců orientovaná na dítě

V publikaci *Předškolní dítě a jeho svět* L. Šulová (2003) uvádí, že většina dostupných studií, které se zabývají rozdíly mezi řečí matek orientované na dítě a řečí otců orientované na dítě, poukazují na drobné odlišnosti mezi jejich mluvou orientovanou na dítě.<sup>74</sup>

J. Průcha (2011) pak tyto poznatky považuje za rozporuplné, záleží podle něj na tom, které charakteristiky jsou srovnávány, např. ve výzkumech, kdy byla srovnávána syntaktická složka řeči<sup>75</sup> matek a otců k dětem, nebyly zjištěny významné rozdíly. Oproti tomu však uvádí, že jsou shromážděny nálezy o tom, že řeč otcovská a mateřská se od sebe odlišují především po lexikální stránce<sup>76</sup>, ale i v pragmatické rovině řečového chování.<sup>77</sup>

---

<sup>70</sup> Mluvená komunikace obsahuje, vedle své primární obsahové složky, které odpovídají jazykové prostředky, vždy ještě řadu rysů dalších, zvukových, prostorových a pohybových. Obvykle se dnes shrnují pod pojmy: paralingvistika, proxémika a kinesika. Obecně mají ve vztahu k vlastním prostředkům jazykovým trojí povahu: (a) buď je neoddělitelně provázejí (např. intonace) a jsou tedy součástí projevu, nebo (b) projev jen fakultativně doplňují (např. gesta), anebo (c) jsou plnou náhradou jazykového projevu a jsou tedy vůči jazykovým prostředkům synonymní (např. vyjádření ne/souhlasu pohybem hlavy aj.). Více in: ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1997.

<sup>71</sup> Osvojování neverbálních prostředků je s osvojováním prostředků verbálních úzce provázáno. Osvojování probíhá od prostředků neverbálních k verbálním: na počátku svého života se dítě vyjadřuje pouze neverbálně (pláčem, křikem, pohyby těla, mimikou atd.), až postupně začíná užívat prostředků verbálních. Více in: SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016, s. 37.

<sup>72</sup> Ne všechny kultury používají pro komunikaci s dítětem řeč orientovanou na dítě. Příkladem může být Samoa nebo Papua-Nová Guinea, kde dospělí mluví s dětmi stejným způsobem jako se svými vrstevníky. V žádném případě nelze říct, že by si tyto děti osvojovaly svůj mateřský jazyk pomalejším tempem. Více in: SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 32.

<sup>73</sup> SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016, s. 33.

<sup>74</sup> např. HLADÍK, E., G. EDWARDS, H. T.: *A comparative analysis of mother-father speech in the naturalistic home environment*. Journal of Psycholinguistic Research, 13, 321–332, 1984.

<sup>75</sup> Výzkum byl proveden ve Francii v roce 1980.

<sup>76</sup> Např. otcové používají častěji neobvyklá slova, kterým dítě nerozumí.

<sup>77</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98.

Dále L. Šulová (2003) poukazuje na výzkumy týkající se konverzačního stylu: „V konverzačním stylu otců se projevuje po dobu celého dětství to, že ke svým dětem mluví méně než matky, vyměňují si s dětmi kratší dialogy, dovolují méně konverzačních obměn než matky, méně odpovídají na dětské výroky než matky. Matky přizpůsobují citlivěji složitost své promluvy řečovým schopnostem dítěte.“<sup>78</sup>

S tím souhlasí i J. Průcha (2011), který dodává, že matky tvoří delší výpovědi, ve kterých se objevují slova s větší frekvencí výskytu. Naopak otcové jsou náročnější než matky, používají častěji přímé otázky a rozsah slovní zásoby bývá větší. V komunikaci s dětmi pak mají větší tendenci k používání tzv. WH-otázek (who, what, when, where, why, how<sup>79</sup>). Odpovědět pro dítě bývá na otázky tohoto typu poměrně náročné.<sup>80</sup> Dále podle L. Šulové (2003) mají otcové tendenci být kognitivně náročnější a jsou také v komunikaci direktivnější.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> ŠULOVÁ, L.: ZAOUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, 283.

<sup>79</sup> V češtině se tedy jedná o otázky začínající na kdo, co, kdy, kde, proč nebo jak.

<sup>80</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98-100.

<sup>81</sup> ŠULOVÁ, L.: ZAOUCHE-GAUDRON, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, s. 284.

## 4 Jídlo v životě rodiny

Diplomová práce se zabývá rodinnou komunikací při jídle, je tedy důležité zaměřit se i na to, jakou roli hraje jídlo v životě dítěte a jeho rodiny. V této kapitole budeme vycházet především ze studie S. Fraňkové, J. Pařízkové a E. Malichové *Jídlo v životě dítěte a adolescenta: Teorie, výzkum, praxe* z roku 2013.

### 4.1 Rodina a jídlo

Do životního stylu rodiny patří existenční podmínky v širším smyslu slova, jsou to vztahy v rodině a mimo ni, organizace denního rytmu, jako jsou práce, trávení volného času, pohybová aktivita, odpočinek, dále péče o zdraví a psychická a fyzická odolnost. Do všech těchto součástí života rodiny patří jídlo.

Jedním z hlavních faktorů ovlivňujících složení rodinného jídelníčku jsou ekonomické podmínky rodiny, dále pak může rozhodovat délka nebo nepravidelnost pracovní doby či nutnost dojíždět delší vzdálenost do zaměstnání.

Dalším faktorem selekce jídla a jeho přípravy je vzdělání matky, které ovlivňuje způsob stravování a kulinářské postupy při přípravě jídla. Dle výzkumu uvedeném v publikaci *Jídlo v životě dítěte a adolescenta* matky se základním vzděláním častěji nakupují hotová jídla a v jídelních zvyklostech převažovala tradiční česká kuchyně, stravovací návyky s matkou vysokoškolačkou jsou pak variabilnější. Vyšší vzdělání může být úzce spojené s vyššími příjmy rodiny, kdy finanční zajištění může také umožnit nákup dražších potravin.<sup>82</sup>

### 4.2 Význam společných jídel

Pozitivní citový vztah a klima v rodině přispívá k pocitu bezpečí a také přináší klid v jídelních situacích. Stres a konflikty negativně ovlivňují chuť k jídlu a zažívání přijaté potravy. U dětí toto může vést k dlouhodobým potížím a k různým psychosomatickým problémům.

Jedním z nejdůležitějších článků soudržnosti rodiny mohou být pak společná jídla. Společná jídla v rodině plní několik funkcí, hlavně rodinné večere mohou mít příznivý vliv na osvojování si vhodného denního rytmu, zásad hygienických a mohou formovat jídelní, morální i sociální vývoj dítěte.

---

<sup>82</sup> FRAŇKOVÁ, S.; PAŘÍZKOVÁ, J.; MALICHOVÁ, E.: *Jídlo v životě dítěte a adolescenta: Teorie, výzkum, praxe*. Praha: Karolinum, 2013, s. 79.

Mohou také plnit funkci výchovnou, kdy se děti učí základům společenského chování a stravovacím a jídelním návykům typickým pro danou kulturu. Společná jídla udržují rodinné tradice, nejen ve složení jídelníčku, ale i v chování.

### **4.3 Komunikace při společném jídle**

Neoddělitelnou součástí společných jídel je dle S. Fraňkové, J. Pařízkové a E. Malichové (2013) právě komunikace mezi rodinnými příslušníky. Je velmi důležité, aby se dítě mohlo účastnit hovorů jako rovnocenný partner, který má možnost vyjádřit svůj názor.

Dítě má také možnost poslouchat diskuze mezi rodiči, měl by být však kladen důraz na to, aby se neřešily konflikty mezi členy rodiny, nepříjemnosti v práci a jiná nevhodná témata, která mohou jídelní proces negativně ovlivňovat.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> FRAŇKOVÁ, S.; PAŘÍZKOVÁ, J.; MALICHOVÁ, E.: *Jídlo v životě dítěte a adolescenta: Teorie, výzkum, praxe*. Praha: Karolinum, 2013, s. 81.

## 5 Analýza pořízených záznamů

### 5.1 O sběru výzkumného materiálu

V druhé části diplomové práce se budeme zabývat analýzou pořízených videozáznamů, v této podkapitole doplníme to, co již bylo uvedeno o sběru dat výše. Pro analýzu rodinné komunikace při jídle se nám podařilo oslovit pět rodin a od každé rodiny jsme získali jeden videozáznam. Celkový čas nahrávek je osmdesát jedna minut.<sup>84</sup>

Průměrný čas videozáznamů nebyl určen, rozdíly v délce jsou tedy značné. Nejdelší videonahrávka má dvacet čtyři minut, nejkratší devět minut. Důvodem těchto rozdílů jsou nejspíše typy jídla, při kterých byly videozáznamy pořízeny. Druh jídla také nebyl určen. Dva videozáznamy jsou pořízené při večeři, jeden při obědě, jeden při snídani a jeden při odpolední svačině.

Důležité je také říci, že v nahrávkách se objevuje větší množství pauz, kdy rodina nemluví, ale věnuje se výhradně jídlu. Pro úplnost a přehlednost uvádíme časy jednotlivých videonahrávek a typy jídla, při kterých byly videonahrávky pořízeny v tabulce.<sup>85</sup>

Videonahrávka	Čas	Typ jídla
V1	19 minut	Večeře
V2	24 minut	Oběd
V3	17 minut	Večeře
V4	12 minut	Svačina
V5	9 minut	Snídaně

*Tabulka 1: Základní charakteristika nahrávek*

<sup>84</sup> Celkový čas nahrávek byl zaokrouhlen na minuty.

<sup>85</sup> Videonahrávky označujeme V, poté následuje číslo daného videozáznamu. Všechny časy jsou zaokrouhleny na minuty. Čísla jsou přidělena na základě doby vzniku videonahrávky. Videozáznamy byly pořizovány od listopadu roku 2016 až do února roku 2017.

Rodiče byli před natáčením videonahrávek poučeni o účelech diplomové práce a podepsali informovaný souhlas, dále také vyplnili dotazník<sup>86</sup> sociologického charakteru zaměřený na společné stravování jejich rodiny<sup>87</sup>. Jak jsme zjistili z dotazníkového šetření, všichni oslovení rodiče mají českou národnost a jsou čistě monolingvní. Dále nás zajímalo vzdělání rodičů, kteří se účastnili výzkumu<sup>88</sup>, pro přehlednost informace uvádíme v tabulce.

Rodina	Vzdělání matky	Vzdělání otce
R1	Vysokoškolské	Vysokoškolské
R2	Středoškolské	Vysokoškolské
R3	Vysokoškolské	Vysokoškolské
R4	Středoškolské s maturitou	Středoškolské s maturitou
R5	Vysokoškolské	Středoškolské

Tabulka 2: Vzdělání rodičů

Všechny rodiny také žijí na území hlavního města Prahy a všechny děti, na které byl náš výzkum zaměřen, navštěvují mateřskou školu. Rodiny R1, R2 a R3 mají tři členy, tvoří je matka, otec a jedno dítě. Rodina R4 má pět členů, tvoří ji matka, otec a tři děti. Rodina R5 má čtyři členy, matku, otce a dvě děti.

Ve třech případech jsme nahrávali rodinu s chlapci, ve dvou s dívkami. Věk dětí, na které byl primárně výzkum cílen, byl stanoven na tři až čtyři roky. Rodiče byli požádáni, aby v informovaném souhlasu uvedli přesné narození dítěte, tedy den, měsíc a rok. Pro přehlednost je věk uveden ve zkratce dle mezinárodního úzu označování věku dětí.<sup>89</sup> Věk a pohlaví dětí<sup>90</sup> uvádíme v tabulce.

<sup>86</sup> Dotazník je nejspíše nejrozšířenější výzkumnou technikou vůbec. Je používán v sociologických, demografických a dalších šetřeních zabývajících se člověkem. Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale také jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Dotazník je složen ze souboru otázek. V rámci vyplňování respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a odpovídá na ně. Jedná se tedy o metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o osobních znalostech, postojích a hodnotových preferencích. Více in: SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 80.

<sup>87</sup> Informovaný souhlas a dotazník jsou k nahlédnutí v příloze diplomové práce.

<sup>88</sup> Rodiny budou označeny písmenem a R a číslem shodným s číslem videozáznamu, R1 se tedy rovná V1.

<sup>89</sup> Např. 3;1;2 znamená 3 roky, 1 měsíc, 2 dny. Více in: PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 40.

<sup>90</sup> Zachováme stále stejné pořadí jako v předchozích tabulkách (dle času vzniku videozáznamů), dítě je zde označeno zkratkou DIT a číslo, jak tomu bude i v prepisech.



Dítě	Věk	Pohlaví
DIT1	3;1;2	mužské
DIT2	3;5;15	mužské
DIT3	4;6;2	ženské
DIT4	3;8;11	ženské
DIT5	4;3;22	mužské

*Tabulka 3: Věk a pohlaví dětí*

Věk mezi třetím a čtvrtým rokem jsme volili z toho důvodu, že se jedná o dobu, kdy obvykle končí období vzdoru<sup>91</sup> a dítě jím tedy už není ovlivněno. Dítě v tomto věku také rodičům už dobře rozumí a rodiče rozumí jemu. Komunikace se stává jasnější a také nabízí více možností. Jak již bylo uvedeno výše, dítě se během třetího a čtvrtého roku značně zdokonaluje v řeči a snadno si osvojuje nová slova.

Pro zachování anonymity rodin jsme ve všech prepisech videonahrávek změnili křestní jména všech osob, jak dospělých, tak dětí. Ve videozáznamu V1 pak dítě řekne své příjmení, v prepisu je to zaznamenáno takto:

\*DIT1: já byl kočička a jsem kočička (příjmení dítěte).<sup>92</sup>

Výběr rodin byl dán možnostmi výzkumné pracovnice, která se rozhodla oslovit rodiny, které jsou jí dobře známy a umožnily jí pořízením videonahrávky nahlédnout do intimního rodinného prostředí.

<sup>91</sup> Celé toto období bývá označováno jako období vzdoru nebo fáze negativismu. Dítě má stále větší snahu být samostatné, tyto jeho snahy vedou k tomu, že si dítě začíná zřetelně uvědomovat sebe sama jako autonomního jedince. U jednotlivých dětí je fáze vzdoru různě vyznačená. U některých sotva proběhne, u jiných je nápadná tím, že popírají všechno a odmítají plnit jakýkoli příkaz. Toto období se objevuje mezi druhým a třetím rokem a trvá přibližně rok. Více in: LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 83-84.

<sup>92</sup> Více o zásadách prepisů nahrávek je uvedeno níže v kapitole 5.1.1 *Zásady pro transkripci* (s. 33).

Významnou roli také hrálo pořízení samotného videozáznamu, výzkumná pracovnice žádala rodiče o to, aby bylo záznamové zařízení co nejméně viditelné a co nejméně tedy narušovalo rodinnou komunikaci. Čtyři nahrávky byly pořízeny na mobilní telefon, jedna na tablet. Před pořízením videozáznamu V1 matka dítěti prozradí, že se u jídla natočí, a nahrávka bude určena výzkumné pracovníci. Dítě, které výzkumnou pracovníci dobře zná, je tímto ovlivněno, a na výzkumnou pracovníci se během natáčení několikrát ptá:

\*MAT1: Adame co se děje?

\*DIT1: Bibi tu není je v práci Bibi.

\*MAT1: ano Bibi je v práci.

\*MAT1: pojď se trošku nabumbat.

[...]

\*DIT1: kde je Bibi?

\*OTE1: Adame v práci.

Během videozáznamu V2 a V3 rodina sleduje televizi, zvuk nahrávek tím netrpí, děti však několikrát během nahrávek mění téma rozhovoru a reagují na to, co právě zahlédnou v televizi, např.:

\*MAT2: není jeho tatínek Ital?

\*DIT2: nevím.

\*OTE2: máte nějakého cizince ve školce?

% act: *dítě opět začne ukazovat směrem k puštěné televizi.*

\*DIT2: je tam koukej koukej tati jak je tam spoustu dětí.

Na konci videozáznamu V5 matka s dítětem na tabletu hledají video, které matka po snídani dítěti pustí:

\*DIT5: mami líbí se ti tohle?

;% com: *dítě ukazuje na nějaké video na tabletu.*

\*MAT5: já přesně nevím co to je.

\*DIT5: víš co říká ten pan?

\*MAT5: nevím.

\*DIT5: ten se jmenuje Druháč.

Podle vyplněných odpovědí v dotazníku jsme zjistili, že rodiny R2 a R3 *pravidelně*<sup>93</sup> koukají při jídle na televizi. Rodiny R1 a R4 občas<sup>94</sup>, rodina R5 televizi nevlastní, tudíž na ni nekouká. Moderní technologie<sup>95</sup> používají u jídla občas všechny rodiny, které se zúčastnily našeho výzkumu.

### 5.1.1 Zásady pro transkripci

Při přepisu videozáznamů jsme vycházeli ze způsobu zápisu podle systému CHAT, využívaného v rámci databáze CHILDES. Všechny přepisy nahrávek mají jednotné uspořádání, vycházeli jsme z manuálu dostupného na webových stránkách databáze CHILDES:<sup>96</sup>

@Language: ces<sup>97</sup>

@Participants: MAT 1-5, OTE 1-5, DIT 1-5, SOU 4-5<sup>98</sup>

@Location: Czech Republic

@Coder: Barbora Vršková

Vše, co bylo během komunikace řečeno, musí být označeno (\*).<sup>99</sup> Na jednom tomto řádku je uvedena vždy pouze jedna výpověď, pokud mluvčí pronesl více výpovědí za sebou, musí být zaznamenány pod sebe na dalším řádku a opět označeny (\*). Po tomto symbolu následuje zkratka dané osoby<sup>100</sup>, která výpověď pronesla, dvojtečka a pak samotná výpověď, např.:

\*MAT2: vždyť ty jíš sýr ten je na tom to nejlepší.

\*OTE2: jez maso.

\*DIT2: je to horký.

\*OTE2: tak foukej.

\*MAT2: neutírej se takhle máš ubrousek.

Přepis výpovědi je vždy s malým písmenem na začátku bez čárek uprostřed. Na konci výpovědi se používají standardní interpunkční znaménka. V přepisech se dále objevují řádky začínající symbolem (%), ty komentují, co bylo řečeno, případně, co

---

<sup>93</sup> Více jak dvakrát v týdnu.

<sup>94</sup> Jednou až dvakrát v týdnu.

<sup>95</sup> Mobilní telefon, tablet, PC nebo notebook.

<sup>96</sup> Dostupné na <http://chil提高des.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>.

<sup>97</sup> Zkratka pro češtinu.

<sup>98</sup> Značeno dle manuálu CHAT, kde jsou pro označení osoby obvykle použita první tři písmena. Matku značíme tedy MAT a číslo daného videozáznamu, otce OTE a číslo videozáznamu, dítě DIT a číslo videonahrávky. Ve videonahrávkách V4 a V5 jsou účastníky komunikace i starší sourozenci, kteří jsou označeni SOU4 a SOU5.

<sup>99</sup> V manuálu CHAT označen jako „main lines“.

<sup>100</sup> Vždy velkými písmeny.

důležitého výpovědi předcházelo.<sup>101</sup> Opět je po tomto symbolu uveden třípísmenný kód, zapsaný malými písmeny. V našich prepisech využíváme kód %act, který zaznamenává akci<sup>102</sup>, za tímto kódem následuje dvojtečka a daný komentář psaný kurzívou.

Nahrávky nepřepisujeme pomocí fonetické transkripce, ale i přesto se snažíme o co nepřesnější přepis všech odchylek ve výslovnosti dětí i rodičů, např.:

\*DIT1: ano už sem to líkal.

\*MAT1: ano už si to vlastně říkal.

Videonahrávka	Počet výpovědí ve videozáznamu	Počet výpovědí matky (MAT)	Počet výpovědí otce (OTE)	Počet výpovědí dítěte (DIT)	Počet výpovědí sourozence (SOU)
V1	134	65	18	51	
V2	121	59	17	45	
V3	82	44	5	33	
V4	59	30	2	21	7
V5	60	34	4	22	1

Tabulka 4: Počet výpovědí v jednotlivých videozáznamech

## 5.2 Specifické rysy rodinné komunikace při jídle

Celkový počet pronesených výpovědí byl v pěti námi zkoumaných videozáznamech čtyři sta padesát šest. Počty výpovědí v jednotlivých nahrávkách uvádíme pro přesnost v tabulce, společně s počty výpovědí pronesenými jednotlivými účastníky dané komunikace při jídle.

Výsledky z této tabulky poukazují na to, že skoro 51 % veškerých replik pronesly během společného stolování matky, 37,7 %<sup>103</sup> děti, na které byl náš výzkum zaměřen, otcové 10,1 % a sourozenci, kteří se účastnili komunikace v nahrávce V4 a V5 1,8 %. Tato zjištění tedy podporují tvrzení, že otcové mluví s dětmi méně než matky.<sup>104</sup> Tento fakt však může být dán i povahou situace, v níž se rodinná komunikace odehrává.

<sup>101</sup> V manuálu CHAT označeny jako „dependent tier“.

<sup>102</sup> Komentář toho, co všichni účastníci v dané chvíli dělají. Popisujeme pouze akce, které ovlivňují nějakým způsobem následující výpovědi.

<sup>103</sup> Zaokrouhleno na jedno desetinné místo.

<sup>104</sup> Např. ŠULOVA, L.; ZAOUCHE-GAUDRON, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003.

Dle dotazníkového šetření jsme zjistili, že ve všech nahrávaných rodinách se výhradně o přípravu jídla starají matky a pravidelně s dětmi stolují. Je tedy možné, že matky a děti jsou již na komunikaci při společném jídle zvyklé, a jídlo připravené matkou je i jedním z témat jejich hovorů. Matky se také v našich nahrávkách často otázkami ujišťovaly, zda dětem a otcům jídlo chutná, např. ve videozáznamu V2, uvádíme oba případy:

\*MAT2: je to to dobry?

\*OTE2: výborný!

\*MAT2: chutnalo ti to vůbec?

\*DIT2: chutnalo.

### 5.3 Komunikační situace

Dle J. Průchy (2011) je ve všech analýzách komunikačního procesu mezi dětmi a rodiči potřeba komplexnějšího pohledu, měl by být brán zřetel na faktory kontextu<sup>105</sup>, zejména pak na komunikační situaci, ve které se řeč matek a otců uplatňuje.<sup>106</sup>

P. Karlík, M. Nekula a J. Pleskalová (2002) komunikační situaci definují takto: „*Soubor okolností, za nichž se odehrává řečová činnost (komunikace, řečové jednání, jazykové sociální interakce) a které tuto činnost spoluutvářejí a ovlivňují. Rozdíly jsou v šíři a komplexnosti chápání komunikační situace, v tom, do jaké míry se počítá s typizací komunikační situace, a také v podobách této typizace. Pravidelně se při charakteristice komunikační situace vybírá z dvojice rysů: (komunikace) „interpersonální – masová“, „verbální – neverbální“, „veřejná – soukromá“, „oficiální – neoficiální“, „v jednom kódu (jazyce) – více než v jednom kódu“ aj., bere se v úvahu prostředí, v němž ke komunikaci dochází (jde především o možnost výskytu šumů, prostorové okolnosti komunikace („kontaktní (tvář v tvář) – „distantní“, přítomnost pouze adresáta – přítomnost adresáta a dalších posluchačů, „přítomnost - nepřítomnost toho, o kom se mluví“ apod.) a zároveň okolnosti časové.*“<sup>107</sup>

Všechny naše analyzované videozáznamy rodinné komunikace můžeme tedy charakterizovat těmito rysy: jsou interpersonální, objevuje se především komunikace

<sup>105</sup> (1) Relevantní složka komunikační situace (2) Faktor v rámci FSP i AČ. Více in: KARLÍK, P.; NEKULA M. a PLESKALOVÁ, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 229.

<sup>106</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 99.

<sup>107</sup> KARLÍK, P.; NEKULA M. a PLESKALOVÁ, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 390.

verbální, jedná se o komunikaci soukromou, neoficiální, vedenou v jednom jazykovém kódu. Všechny nahrávky byly pořízeny v domácím prostředí a vymezenou komunikační situací byla komunikace probíhající během společného stolování. Cílem bylo také zaznamenat komunikaci spontánní, nepřipravenou a přirozenou.<sup>108</sup>

Komunikační situace je dle autorů *Encyklopedického slovníku češtiny* také charakterizována osobami komunikantů, jejich rolemi a především jejich vzájemnými vztahy v dané komunikační události, dále je ovlivněna jejich věkem, vzděláním, pohlavím, vzájemnou známostí apod.<sup>109</sup>

V dotazníkovém šetření jsme zjistili, že většina rodin společně stoluje spíše nepravidelně. Ve všech případech spolu jedí obvykle jen matka a dítě, popř. matka a děti. Otec se společného jídla nejčastěji účastní o víkendu nebo při výjimečných příležitostech, jakými jsou svátky nebo narozeniny. Jedná se tedy o skutečnost, která mohla komunikační situaci ovlivnit.

Přítomnost otce u jídla, která vzbudila u dítěte značné překvapení, jsme zaznamenali ve videozáznamu označeném V4:

\*MAT4: pojd'te si sednout.

\*DIT4: táta taky?

\*act: dítě se zatváří překvapeně.

\*MAT4: jo táta taky.

\*DIT4: proč?

\*MAT4: protože má hlad.

Všechny pořízené videonahrávky mají formu dialogu. Dialog by měl splňovat „základní pravidla“<sup>110</sup>, aby vzájemná komunikace mohla probíhat úspěšně. Dle J. Piageta však nejsou děti ve věku od dvou do šesti let schopny brát skutečný ohled na komunikačního partnera, ačkoliv jejich rozhovory nesou formální znaky dialogu, neobjevuje se v nich ale skutečný záměr něco druhému sdělit. J. Piaget tedy tento typ

---

<sup>108</sup> Od žádného z rodičů nemáme informaci o tom, že by se na dané natáčení připravoval.

<sup>109</sup> KARLÍK, P.; NEKULA M. a PLESKALOVÁ, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 390.

<sup>110</sup> Mluvčí a adresát se musí během konverzace soustředit na společné téma, měli by brát zřetel na vzájemné vědomosti, názory a postoje. Mluvčí musí brát v potaz znalosti adresáta a měl by jím uzpůsobit svůj projev. Mluvčí by měl vybírat takové řečové akty, jejichž použití zajistí plynulý přenos zamýšlených významů. Komunikační partneři se musí vzájemně poslouchat, aby se jejich další promluvy týkaly tématu rozhovoru. Více in: CLARK, E.: *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003, s. 29. (přeloženo z angličtiny)

řeči nazývá kolektivním monologem a soudí, že se v něm zrcadlí egocentrický charakter řeči dětí tohoto věku.<sup>111</sup>

Do této věkové skupiny patří i děti v našem výzkumu, které jistě nemají povědomí o „základních pravidlech“ dialogu, přesto mají dostatek zkušenosti, jak dialog vést. Ve studii *Dialog u dětí* z roku 1966 na toto upozorňuje T. Slamova-Cazanová: „Rozbor sebraného materiálu nám dokázal, že existuje u dětí též dialog, a to dokonce hned, jak se objeví řeč ve vlastním slova smyslu, zejména však ve 2 letech, když se rozvíjí řeč v rozvitých gramatických formách. Dialog se objevuje ve skutečnosti před monologem, ale představuje už vyšší stadium, před nímž předcházely různé jevy (jako vznik slovní odpovědi na otázku, způsob, jak se na někoho obrátí, někoho zavolat atd.), jež umožňují jeho vznik a jež od počátku mají zřejmé společenské zaměření.“<sup>112</sup>

## 5.4 Komunikační strategie rodinné komunikace

Dle K. Sekerové a O. Sekery (2016) existují rozdílné charakteristiky komunikačních strategií. Někteří badatelé<sup>113</sup> uvádějí, že například matky z dělnické třídy na své děti častěji křičí, vyhrožují jim, nebo se v komunikaci dovolávají nějaké autority.<sup>114</sup> V našich materiálech se s tímto také setkáváme, popírá to fakt, že se jedná pouze o matky nebo rodiče z dělnické třídy, protože většina rodičů v našem výzkumu měla vysokoškolské vzdělání<sup>115</sup>. Domníváme se, že tento typ komunikace se objevuje právě ve spojení s jídlem a stolováním. Děti často nechťejí jíst, nejsou schopny dlouho vydržet u stolu, a tím pádem se rodiče uchylují k různým typům vyhrožování a obviňování. Pro příklad uvádíme tento typ komunikační strategie ve videozáznamu V2:

\*DIT2: je tam sýr?

\*MAT2: ne.

\*DIT2: cítím ho.

\*MAT2: vymýšlíš si a baby na to čekaj na to tvoje vymejšlení.

\*DIT2: ne.

\*MAT2: ty baby na to přesně čekaj.

\*DIT2: ne.

\*MAT2: tak nelži.

---

<sup>111</sup> ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005, s. 34.

<sup>112</sup> SLAMOVA-CAZANOVÁ, T.: *Dialog u dětí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 143.

<sup>113</sup> např. MOŽNÝ, I.: *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.

<sup>114</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 19.

<sup>115</sup> Jsme si však vědomi omezeného počtu získaných nahrávek, který nás limituje.

Uchýlení se k této komunikační strategii může být také následkem stresu a obav, např. z toho, že dítě nebude jíst a ovlivní to jeho fyzický vývoj.

Autoři pak v publikaci dávají doporučení pro zásady komunikace s dětmi a dospívajícími. Vycházejí z poznatků V. Satirové (2006), podle které existují mezi lidmi čtyři, respektive pět komunikačních vzorců. První čtyři modely jsou stresové a až pátý model je zdravý.<sup>116</sup> Konkrétně se jedná o tyto komunikační pozice:

**Usmířování** – které lidé využívají, když se snaží zajistit, aby se protistrana nerozčilila. Tito jedinci také neberou v potaz svou vlastní hodnotu a kladou důraz na lidi kolem sebe a kontext. Mívají strach z kritiky a jsou úzkostní. Tito lidé často se vším souhlasí, bez ohledu na to, jak se cítí. Tento způsob komunikace je používán v 50 % případů.<sup>117</sup> Tuto komunikační strategii můžeme pozorovat ve videozáznamu V2:

\*MAT2: tak táta ti to sní papej miláčku.

\*DIT2: mami budeš mi dávat?

\*MAT2: táta.

\*DIT2: ne ne máma.

\*MAT2: tak jo já ti budu dávat.

\*MAT1: můžu ti dat do pusy?

**Obviňování** – které je připodobněno k diktátorství. Spočívá v obviňování všech kolem sebe. Lidé využívající tento typ komunikační pozice neberou často ohled na druhé. Cílem obviňování bývá vzbudit v ostatních strach a výčitky. Uvedeným způsobem komunikujeme ve 30 % případů.<sup>118</sup> Tato komunikační strategie je využita například ve videozáznamu V1:

%act: *dítě si položí nohu na stůl k talíři.*

\*OTE1: hele dej tu nohu dolu nohy se na stůl nedávaj.

\*DIT1: ani já ani kočičky.

\*MAT1: děláš zase hrozný neschválnosti dolů.

%act: *dítě stále dává nohy na stůl.*

\*MAT1: Ježíšku?

\*OTE1: Adame dávám já nebo máma nohy na stůl?

\*OTE1: viděl si to?

---

<sup>116</sup> SATIROVÁ, V.: *Kniha o rodině. Základní dílo psychologie vztahů*. Praha: Práh, 2006.

<sup>117</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 21-22.

<sup>118</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 21-22.



**Rozumování** – je charakteristické tím, že na všechno máme nějaký příklad nebo poučku. Člověk své pocity schovává za citace, prohlášení a popisy odstrašující situace. Můžeme říci, že v tomto případě slouží toto poučování a rozumování k tomu, aby se jedinec ochránil před nedostatkem sebejistoty. Tuto komunikační strategii využíváme přibližně v 15 % případů.<sup>119</sup> S tímto typem komunikační strategie se setkáváme i ve videozáznamu V4:

\*MAT4: až to dojíš.

\*DIT4: už nemůžu.

\*MAT4: ještě aspoň dvakrát.

\*MAT4: víš jak to dopadlo s tou Růženkou taky neposlouchala.

**Rušení** – podstatou této komunikační strategie je absence souvislostí s tím, co dělá nebo říká někdo jiný. Není zde důležitý jedinec, ostatní lidé, a dokonce ani kontext. Toto rušení mívá jediný význam, chtějí se tak vyhnout nepříjemnému tématu, které je pro ně náročné a stresující. Je to způsob, jak se vyhnout přímé konfrontaci, v této souvislosti můžeme mluvit o cíleném zmatení komunikace. Tato komunikační strategie se objevuje přibližně u 0,5 % naší komunikace.<sup>120</sup> Tuto komunikační strategii směrem k dítěti jsme v našich videonahrávkách nezaznamenali.

**Kongruence** – je stav, kdy se necítíme v komunikaci ohrožení, nemáme potřebu odbíhat od tématu, rozumovat, rušit, bránit se nebo něco popírat a předstírat. Sdělujeme jasně svoje pocity, očekávání, touhy, aniž abychom verbálně či neverbálně vyjádřili jakoukoli pochybnost nebo nespokojenost. Tento způsob komunikace používá 1–4,5 % lidí.<sup>121</sup>

Podobně jako K. Sekerová a O. Sekera (2016) jsme kongruentní komunikační pozici zaznamenali jen minimálně. Tuto komunikační strategii pozorujeme nejvíce ve videozáznamu V3, kdy matka respektuje a vnímá potřeby dítěte a kontext, ve kterém komunikace probíhá:

%act: dítě se zakouká směrem k televizi.

\*DIT3: fuj bába.

\*MAT3: ta je docela strašidelná vid'?

---

<sup>119</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 21-22.

<sup>120</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 21-22.

<sup>121</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 21-22.

\*DIT3: jo.

\*MAT3: víš ale že tahle bába z pohádky je ve skutečnosti pán?

\*DIT3: fakt?

\*MAT3: fakt.

\*MAT3: herci nejsou opravdický jsou jen převlečený tak se neboj.

Ve videonahrávce V3 také matka jasně vyjadřuje, že se jí něco nelíbí, vyjadřuje tak nezkresleně své myšlenky a názory.<sup>122</sup>

%act: *ditě po stole přistrčí matce nůž.*

\*DIT3: chytej ten nůž.

\*MAT3: nechci chytat nůž plácáš ho po stole a mě se to nelíbí.

\*MAT3: uprasíš celej stůl prasínko.

\*DIT3: chro chro.

Další poznatky o komunikačních strategiích mezi rodiči a dětmi se objevují například v populárně naučné publikaci z roku 2009 s názvem *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let* od K. Hornákové, S. Kapalkové a M. Mikulajové.<sup>123</sup>

## 5.5 Pragmatická analýza rodinné komunikace

V následující části se budeme věnovat pragmatické analýze rodinné komunikace při jídle. Opírat se budeme především o poznatky z monografie D. Slančové (1999) *Reč autority a lásky*<sup>124</sup> a výzkumu K. Sekerové a O. Sekery (2016) *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*.

D. Slančová (1999) se o důležitosti pragmatické analýzy vyjadřuje takto: „*Dôležitosť pragmatickej analýzy zvyšuje aj poznatok, že výberom výpovedného aktu a všeobecnejšie, celej stratégie dialógu, a to aj v tej istej situácii, sa ovplyvňuje jazykové, presnejšie dialogické, konverzačné správanie dieťaťa. Rozdiely v detskom konverzačnom správaní môžu byť do značnej miery dôsledkom konverzačného správania dospelého, s ktorým dieťa komunikuje.*“<sup>125</sup> Naším cílem bude v této kapitole

---

<sup>122</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 70.

<sup>123</sup> Komunikačním strategiím je v publikaci věnována celá kapitola. Strategie jsou rozděleny na: *Strategie zaměřené na dítě aneb Z očí do očí, Strategie lehčího porozumění aneb Řeč těla, Strategie výměn aneb Jednou ty, jednou já, Strategie nových pojmů aneb Nálepky, Strategie řečového vzoru aneb Modelování, Strategie rozvíjení konverzace aneb Otázky a odpovědi*. Více in: HORNÁKOVÁ, K.; KAPALKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 15-40.

<sup>124</sup> Vycházet budeme zejména z kapitoly *Pragmatická charakteristika RUD*.

<sup>125</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 68.

popsat ty pragmatické funkce, kterým je dítě nejčastěji vystaveno v rodinné komunikaci při jídle.

J. Kořenský (1987) jako základní komunikační záměr klasifikuje komunikační funkci. Komunikačním záměrem chápe snahu mluvčího nějakým způsobem ovlivnit komunikační události. Dále také rozlišuje funkci pragmatickou, kterou ale vnímá jako pojem komunikační funkci nadřazený.<sup>126</sup> M. Grepl (2008) pak v *Příruční mluvnici češtiny* ztotožňuje komunikační funkci s funkcí ilokuční<sup>127</sup>: „*Realizacemi výpovědi v konkrétních situacích zpravidla o světě nejen něco říkáme, ale zároveň tím, co říkáme a jak to říkáme (formulujeme), usilujeme (snažíme se) vždy dosáhnout u adresáta nějakého cíle (záměru): chceme ho např. o něčem informovat nebo přesvědčit, nebo naopak od něho nějakou informaci získat, nebo ho přimět k nějaké činnosti, ale třeba mu něco vytknout, poradit, dovolit, nabídnout, slíbit, za něco mu poděkovat, omluvit se, před něčím ho varovat, nebo jen tak pozdravit a mnohé jiné.*“<sup>128</sup>

Pro účely naší práce se zaměříme jen na vybrané komunikační funkce. V odborné literatuře se stále potýkáme s množstvím definic a terminologickou rozkolísaností ohledně komunikačních funkcí. Pro potřeby naší práce vycházíme z členění M. Grepla<sup>129</sup> (2008), který vymezil osm tříd komunikačních funkcí výpovědi na základě dvou stěžejních kritérií, a to *komunikačního záměru mluvčího a vztahu slov a světa*.

Základní kategorie jsou pak tyto:

1. Výpovědi s funkcí asertivní (oznamovací, sdělovací, tvrdící)
2. Výpověď s funkcí direktivní (výzvovou)
3. Výpověď s funkcí interogativní (otázkovou)
4. Výpověď s funkcí komisivní (závazku vykonat něco, co je v zájmu adresáta)
5. Výpověď s funkcí permisivní a koncesivní (dovolení, souhlasu)
6. Výpověď s funkcí varování
7. Výpověď s funkcí expresivní a satisfaktivní
8. Výpověď s funkcí deklarativní<sup>130</sup>

---

<sup>126</sup> KOŘENSKÝ, J.; HOFFMANNOVÁ, J.; JAKLOVÁ, A.; MÜLLEROVÁ, O.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1987, s. 21.

<sup>127</sup> Ilokuční funkce dle Searla (1969). Ilokuce je komunikační síla výpovědi, tedy to, jakou komunikační funkci má výpověď v dané komunikační situaci. Více in: KARLÍK, P.; NEKULA M. a PLESKALOVÁ, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 176.

<sup>128</sup> GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 588.

<sup>129</sup> M. Grepl vychází ze Searlova (1976) teoretického konceptu.

<sup>130</sup> GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 588.

K. Sekerová a O. Sekera (2016) uvádějí, že klasifikace M. Grepla se vztahuje na celou oblast jazyka. Stejně jako jejich výzkum je i ten náš, výhradně zaměřen na mluvený nepřipravený projev dialogického charakteru.<sup>131</sup> Proto ještě využijeme modifikovanou klasifikaci dialogických komunikačních funkcí O. Müllerové (1979), základním kritériem je zde schopnost komunikační funkce vyjádřit smysl dané repliky.<sup>132</sup> Podle toho se pak komunikační funkce dělí na *sémantické*<sup>133</sup> a *nesémantické*.<sup>134</sup> V sémantických komunikačních funkcích se dále uplatňuje hledisko syntaktické výstavby, které se dělí na funkce *samostatné*<sup>135</sup> a *nesamostatné*.<sup>136, 137</sup>

Dle intenzity zaměření mluvčího na daného partnera se komunikační funkce dále dělí podle Müllerové (1979) do dvou skupin a to na *operativní komunikační funkce*, v rámci nichž se snaha mluvčího prosadit svůj vliv objevuje v několika dimenzích: návrh, pobídka, upozornění, varování, slib, ujištění, pobídka, pokyn, příkaz, zákaz, napomenutí, upozornění, varování, vyhrožování, útok, odmítnutí, spolupráce, prosba, žádost, požadavek, potřeba informace, potřeba rady.

V *komunikační funkci neoperativní* pak není hlavním záměrem mluvčího vést partnera k jednání, mluvčí spíše prezentuje sám sebe, opět v několika dimenzích: sdělení, sdělení nutnosti, sdělení úmyslu, oznámení, domněnka, tvrzení, konstatování, charakteristika, hodnocení, kritika, vysvětlení, zdůvodnění, námitka, podmínka, výčitka, výtka, překvapení.<sup>138</sup>

Po vzoru D. Slančové (1999) jsme se pak rozhodli analyzovat *kontaktní komunikační funkci*, kde se zaměříme na oslovení a udržení kontaktu. Dále *reaktivní komunikační funkci*, kde se budeme věnovat výzvě a napomenutí. Na závěr se podíváme na komunikační funkci, kterou D. Slančová (1999) nazývá *potřeba informace a činnosti* (zaměřenou na různé typy otázek).

---

<sup>131</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 48.

<sup>132</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 48.

<sup>133</sup> Podle gramaticky uspořádaných slov mluvčí vyjadřuje svůj záměr.

<sup>134</sup> Tyto komunikační funkce mají pouze úlohu organizační, zajišťují plynulost rozhovoru a orientaci mluvčích v jednotlivých fázích dialogu a také slouží k udržování kontaktu mezi partnery.

<sup>135</sup> Repliky s relativně nezávislým postavením.

<sup>136</sup> Repliky, které jsou obtížně interpretovatelné bez repliky předchozí, nemohou stát na počátku tematických bloků, jedná se například o souhlas, chválení, souhlas, nesouhlas, potvrzení, popření, přijetí nebo odmítnutí něčeho.

<sup>137</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 49-50.

<sup>138</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016, s. 50.

## 5.6 Kontaktní komunikační funkce: Oslovení a udržení kontaktu

Kontaktní komunikační funkce slouží dle D. Slančové (1999) k navázání komunikace a je založena na výzvě, stejně jako komunikační funkce reaktivní. Mluvčí touto výzvou vyjadřuje záměr, který má ovlivnit jednání jeho komunikačního partnera nebo má jeho další jednání usměrňovat. Kontaktní komunikační funkce se ve větší či menší míře objevuje ve všech dialogích, pro udržení kontaktu používáme kontaktní prostředky, kterými mohou být např. oslovení či speciální kontaktní slova<sup>139</sup>.<sup>140</sup>

Oslovení podle M. Grepla (2008) signalizuje zdvořilost, určité sympatie a důvěrnost, nebo naopak může signalizovat nadřazenost a odstup. V rodinné komunikaci se setkáváme nejčastěji s oslovením, které jsou obvykle obměnami vlastních nebo obecně příbuzenských jmen<sup>141</sup>, např. v nahrávce V5:

\*MAT5: Martí chceš čajík?

\*DIT5: jo.

Dále se také v rodinné komunikaci setkáváme s oslovením, které má podobu zdvořilosti vlastního jména jako ve videozáznamu V1:

\*MAT1: Adámku bába je učitelka sme přece byli jednou u ní ve třídě.

Dále se objevuje oslovení dle M. Grepla (2008) tzv. něžné<sup>142</sup>, např.:

\*MAT3: tak to já nevím lásko možná ano každý asi máme předurčený osud.

Oslovení je podle D. Slančové (1999) komplexní komunikační funkcí, která je založená zaprvé na kontaktnosti, kdy je oslovení určitým impulzem ve vztahu k adresátovi a zároveň adresáta identifikuje a za druhé na výzovosti, kdy výzový charakter oslovení umožňuje přechod k dalším komunikačním funkcím výzového charakteru, jako jsou například upozornění, napomenutí atd.<sup>143</sup>

Autorka také uvádí: „*Oslovenie môže byť na začátku, na konci, v strede OPJ<sup>144</sup> a znasobené, na začiatku a na konci OPJ. Ilokučné a perlokučné púsobenie (vedomé či podvedomé) miesta oslovenie je rozličné: ak je oslovenie na začiatku OPJ, zvyšuje sa miera adresnosti výpovede, dôraz je na oslovení, na identifikácii adresáta..., ak je na*

<sup>139</sup> Ano, jo, že, že ano, že ne apod. Více in: SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 93.

<sup>140</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 87.

<sup>141</sup> GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 678.

<sup>142</sup> GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 678.

<sup>143</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 87-88.

<sup>144</sup> OPJ je zkratka, kterou D. Slančová (1999) užívá pro obsahovou pragmatickou jednotku.

konci, dôraz je na obsahu OPJ a jej základnej funkcii. Relatívne najmenšiu ilokučnú a perlokučnú silu má oslovenie v strede OPJ alebo ak je medzi dvoma OPJ s plynulým prechodom bez výraznejšieho pauzového členenia...“<sup>145</sup> \_\_Oslovení je jednou z nejčastějších komunikačních funkcí, která se v námi zkoumaných nahrávkách objevuje. Tuto komunikační funkci tedy rozebereme ve všech videozáznamech, které jsme shromáždili.

V prvním videozáznamu V1 spolu u jídla komunikují matka, otec a jejich tříletý syn. Během jídla matka osloví syna třikrát vlastním jménem *Adame*, jednou domácí podobou vlastního jména *Adí*, čtyřikrát zdvojnásobenou jeho jména *Adámku* a čtyřikrát něžně (dvakrát *kocoure* a dvakrát *kočičko*). Oslovení jsou postavena většinou na začátek výpovědi nebo do jejího středu. Dále matka využívá k udržení kontaktu citoslovce *haló*, kdy se snaží upoutat synovu ztracenou pozornost:

\*MAT1: ano a co si tam všechno dala?

\*MAT1: můžu hádat?

\*MAT1: dala si tam uzenou myšku?

%act: *dítě jí a vůbec na otázky nereaguje.*

\*MAT1: Adame haló haló haló?

\*DIT1: jo.

Otec syna oslovil celkem třikrát, vždy jeho vlastním jménem. Dvakrát použil oslovení na začátku výpovědi, podruhé na konci, kdy jasně dává důraz na obsah OPJ:

\*DIT1: byla si v práci.

\*MAT1: byla ale baba říkala že si nebrečel.

\*OTE1: dobrý Adame.

Dalším kontaktním prvkem, který otec v této rodinné komunikaci používá, je kontaktní<sup>146</sup> citoslovce *hele*:

\*OTE1: hele dej tu nohu dolu nohy se na stůl nedávaj.

Ve videozáznamu V2 společně stolují matka, otec a syn starý tři a půl roku. Matka syna osloví během komunikace třikrát něžně *miláčku* a jednou domácí podobou vlastního jména *Tome*.

Otec syna osloví pouze jednou a také domácí podobou jména *Tome*:

\*OTE2: Tome jsi dřevorubec?

---

<sup>145</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 92-93.

<sup>146</sup> GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 357.

Dalším kontaktním prostředkem, který rodiče v této komunikaci používají, je částice *tak*, např.:

\*MAT1: miláčku chceš ještě?

\*DIT2: ne.

\*MAT2: tak táta ti to sní papej miláčku.

\*DIT2: mamí budeš mi dávat?

\*MAT2: táta.

\*DIT2: ne ne máma.

\*MAT2: tak jo já ti budu dávat.

Ve videozáznamu V3 spolu komunikují matka, otec a dcera stará čtyři a půl roku. Matka dceru osloví několikrát něžně: jednou *miláčku*, dvakrát *lásko*, jednou *ty kuličko* a jednou *prasínko*. Dále matka využívá k oslovení deiktické<sup>147</sup> zájmeno *ty*, např.:

\*MAT3: ty si to chceš takhle jen přikusovat?

Otec dceru během společného jídla neosloví ani jednou a tato nahrávka je jediná, kde nezazní vlastní jméno dítěte.

Ve čtvrté videonahrávce V4 společně svačí matka, otec, dcera ve věku tři let a osmi měsíců a starší sourozenec dívky.

Matka dceru dvakrát osloví vlastním jménem, uvádíme zde oba případy:

\*MAT4: řekni Anežko tátovi co jste včera dělali ve školce.

\*MAT4: Anežko aspoň eště trochu.

Dále matka také použije za účelem kontaktu částici *no*:

\*MAT4: no co ste dělali?

Otec přímo dceru během jídla neosloví ani jednou.

V poslední videonahrávce V5 společně stolují matka, otec a syn starý čtyři roky a tři měsíce, dále do komunikace vstoupí starší sestra chlapce, která se ovšem jídla přímo neúčastní.

Matka chlapce osloví syna během snídaně třikrát *Martí*, pokaždé se jedná o domácí podobu vlastního jména. Jednou je oslovení použito na začátku výpovědi, jednou uprostřed a jednou na konci, uvádíme všechny tři případy:

\*MAT5: Martí chceš čajík?

---

<sup>147</sup> Deixis je aktem ukazování nebo odkazování za použití gest nebo jazykových výrazů, popř. vlastnost nebo funkce jazykových výrazů jako já/ty, zde/tam, teď/potom, toto, tak aj. Více in: KARLÍK, P.; NEKULA M. a PLESKALOVÁ, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 105.

\*MAT5: tak co Martí chceš ten talent?

\*MAT5: na co se dnes těšíš Martí?

Otec syna osloví jednou, chlapcovým vlastním jménem:

\*OTE5: Martine chceš čaj?

Ve všech nahrávkách dále rodiče nepřímo oslovují svoje děti pomocí osobního zájmena *ty*, např.:

\*MAT1: víš co dělá trojská bába?

\*MAT2: vymýšlíš si a baby na to čekaj na to tvoje vymejšlení.

\*MAT3: budeš to ještě jíst?

\*MAT4: jo ale běž do pokoje ať to tady můžu v klidu uklidit.

\*MAT5: myslíš do nožičky?

Většinou se jedná o komunikační situaci, ve které vystupují pouze tři komunikační partneři, avšak jak bylo uvedené výše, otcové se příliš do komunikace nezapojují, ve všech případech spolu víceméně komunikují matky a děti, není tedy těžké udržet kontakt a oslovení tak není příliš používané.

Otcové celkově ve všech nahrávkách osloví děti přímým oslovením pětkrát, ve videozáznamu V1 třikrát, ve videozáznamu V2 jednou a ve videozáznamu V3 také jednou. Ve všech případech otcové oslovují syny, čtyřikrát se jedná o oslovení vlastním jménem, jednou jeho domácí podobou, nevyskytuje se žádné oslovení tzv. něžné.

Matky děti ve videonahrávkách přímo oslovily celkem dvacet dvakrát, z toho jedenáctkrát (tedy přesně v polovině případů) se jednalo o oslovení něžné.

Děti v nahrávkách rodiče příliš přímo neoslovují. Nejčastěji dítě rodiče oslovuje v nahrávce V2, celkem šestkrát. V tomto videozáznamu je při jídle puštěná pohádka v televizi, dítě dvakrát využije přímého oslovení v situaci, kdy chce upoutat pozornost rodičů, aby se koukli na to, co se v pohádce odehrává, např.:

%act: *dítě opět začne ukazovat směrem k puštěné televizi.*

\*DIT2: je tam koukej koukej tati jak je tam spoustu dětí.

## 5.7 Reaktivní komunikační funkce: Výzva a napomenutí

Výzva je dle D. Slančové (1999) základem všech operativních komunikačních funkcí. Cílem výzvy je podnítit adresáta, aby realizoval, případně nerealizoval nějakou činnost. V rámci tohoto funkčního typu rozlišujeme několik funkčních hodnot, jako jsou



příkaz<sup>148</sup>, povel<sup>149</sup>, pobídka<sup>150</sup>, varování<sup>151</sup> nebo napomenutí, které budeme probírat níže.<sup>152</sup>

V našich nahrávkách je výzva velmi frekventovaná. Všeobecným ekvivalentem výzvy je imperativ<sup>153</sup>, vyjádřený 2. osobou singuláru, takto vyjádřená výzva se objevuje několikrát ve všech videozáznamech, např.:

\*MAT1: pojd' se trošku nabumbat.

\*OTE2: jez to maso.

\*MAT3: poslouvej.

\*MAT4: jez.

\*MAT5: ještě jez.

Toto imperativní vyjádření je D. Slančovou (1999) pokládáno za přímou výzvu. Direktivnost přímé výzvy může být také zmírněna některou z doprovodných komunikačních funkcí, jako jsou oslovení, kontakt nebo zdůvodnění, například ve videozáznamu V1 a V4:

\*MAT1: Adame ukaž ten svůj talířek dáme tam to jídlo.

\*MAT4: řekni Anežko tátovi co ste včera dělali ve školce.

### 5.7.1 Napomenutí

Dále se ve všech získaných nahrávkách rodinné komunikace při jídle často objevuje komunikační funkce napomenutí, která je badateli pokládána za variantu rozkazu a zákazu. Tento typ komunikační funkce se uplatňuje právě především v situacích, které se odehrávají v rodině<sup>154</sup>. Někdy má napomenutí charakter upozornění,

---

<sup>148</sup> Příkaz se vyznačuje vyšším stupněm naléhavosti a kategoričnosti než výzva, svoji vůli v příkaze vyjadřuje mluvčí k adresátovi celkem zřetelně. Předpokládají se protikladné sociální role partnerů. Více in: SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 102-103.

<sup>149</sup> Povel je druh kategorického rozkazu pro započetí nebo ukončení nějaké činnosti s maximální závažností pro adresáta, která vyplývá z mocenské pozice hovořícího v okamžiku řečového aktu. Více in: SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 108.

<sup>150</sup> Pobídka je naléhavější formou výzvy, je těsněji napojená na následující fyzickou, řečovou nebo mentální reakci, která se po pobídce očekává. Více in: SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 101.

<sup>151</sup> Varování je silnější upozornění, ve kterém mluvčí upozorňuje partnera, aby něco nedělal, poukazující na možné nebezpečí. Více in: SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 112.

<sup>152</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 96.

Imperativ slouží právě k vyjádření výzvy. Je omezen na komunikační situace, v nichž je přítomen adresát. GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 322.

<sup>154</sup> Nebo v dalších situacích, kdy spolu hovoří dítě a dospělý, například při vyučování ve škole.

někdy se jedná o pokárání.<sup>155</sup> Komunikační funkce napomenutí bývá často realizována nedokonavým slovesem<sup>156</sup>, např. ve videozáznamu V2:

\*MAT2: neutírej se takhle máš ubrousek.

Dále se vyjadřuje i s oslovením, např. ve videozáznamu V1:

\*MAT3: uprasíš celej stůl prasínko.

Ve videozáznamech V1 a V2 se také setkáváme s napomenutím, které je vyjádřeno otázkou:

\*OTE1: Adame dávám já nebo máma nohy na stůl?

\*OTE2: Tome jsi dřevorubec?

Dále se v záznamu V1 a V2 objevuje také vyjádření napomenutí (společně s povellem) za pomoci zvrátého pasiva<sup>157</sup>:

\*OTE1: hele dej tu nohu dolu nohy se na stůl nedávaj.

\*OTE2: nevyplazuj ten jazyk to se nedělá.

V našem materiálu se často setkáváme s komunikační funkcí výzvy ze strany matky k dítěti, napomenutí více používali otcové. Tento fakt, ač náš zkoumaný vzorek je malý, opět podporuje teorie, že otcové mají tendenci být v komunikaci direktivnější a převažuje u nich „výchovnější“ styl interakce.<sup>158</sup>

## 5.8 Potřeba informace/činnosti: Otázky

Tato komunikační funkce se opět vyskytuje ve všech získaných nahrávkách. Potřeba informace patří podle D. Slančové (1999) v dialogické komunikaci mezi nejfrekventovanější komunikační funkce, která je zaměřena na verbální reakci adresáta, a nejčastěji se objevuje v podobě otázky.<sup>159</sup> Pro účely naší práce použijeme členění otázek podle M. Grepla (2008), který dělí otázky na dva hlavní typy: zjišťovací a doplňovací.

---

<sup>155</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 112.

<sup>156</sup> Nedokonavá slovesa vyjadřují volný vztah k ukončení děje, umožňují vyjádřit členění děje, mají také obecnější platnost než slovesa dokonavá. Více in: GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 318.

<sup>157</sup> Tzv. reflexivní pasivum se považuje za jednu z funkcí spojení *slovesa* a *se*. Více in: GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 324.

<sup>158</sup> ŠULOVÁ, L.; ZAOUCHÉ-GAUDRON, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, s. 285.

<sup>159</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 113.

Otázky zjišťovací definuje takto: „*Ptáme se jimi na platnost/neplatnost obsahu predikátu, a tím vlastně na platnost/neplatnost dané výpovědi.*“<sup>160</sup> Dále zjišťovací otázky dělí podle toho, na co se zaměřují, zda na prověřování, ověřování nebo naléhání. Doplnňovací jsou autorem definovány takto: „*Slouží k získání informace zastoupené v nich tázacími slovy typu kdo, co, který, kam, kdy, odkud, proč, kvůli čemu, hov. jaktože, co za aj. Od tázaného požaduje mluvčí, aby „doplnil“ místo zájmena konkrétní pojmenování...*“<sup>161</sup> I otázky doplnňovací mohou nést jisté funkční odstíny, jako jsou např. ověřování, odmítnutí, akceptování, výtku nebo námitku.

Hlavní typy otázek, tedy zjišťovací a doplnňovací, budeme analyzovat ve všech získaných videozáznamech. Věnovat se budeme i otázkám, které během rodinné komunikace položily děti rodičům.

V nahrávce V1 položí rodiče dohromady dítěti třicet jedna otázek. Dvacet osm otázek položí dítěti matka, tři otázky otec.

Osmnáct otázek, které položila matka dítěti, jsou otázky zjišťovací, deset otázek je doplnňovacích. Matka v komunikaci několikrát pokládá několik zjišťovacích otázek za sebou:

\*MAT1: vařila si dort kočička?

\*DIT1: ano.

\*MAT1: ano a co si tam všechno dala?

\*MAT1: můžu hádat?

\*MAT1: dala si tam uzenou myšku?

Otec položil dvě otázky zjišťovací, které mají, jak bylo uvedeno již výše, také komunikační funkci napomenutí:

\*OTE1: Adame dávám já nebo máma nohy na stůl?

\*OTE1: viděl si to?

Otázka doplnňovací, kterou otec použil, ověřuje, zda si dítě pamatuje jméno pohádkové postavy, jedná se o tzv. otázku „testovací“<sup>162</sup>:

\*OTEC1: pamatuješ si jak se jmenuje jeho kamarád?

\*DIT1: Burák.

---

<sup>160</sup> GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 608.

<sup>161</sup> GREPL, M.; KARLÍK, P.; RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 608.

<sup>162</sup> Snaha otázkou otestovat znalost dítěte. Více in: PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98.

\*OTEC1: jasně Burák.

Dítě během komunikace rodičům položí třináct otázek, jedenáct jich je doplňovacích a dvě zjišťovací. Nejčastěji se dítě ptá na to, kde jsou některé jemu blízké osoby:

\*DIT1: kde je Bibi?

\*DIT1: kde je bába?

V druhém videozáznamu V2 matka a otec položí dítěti dohromady devatenáct otázek. Otec vysloví šest otázek, z toho čtyři zjišťovací a dvě doplňovací. Matka položí osm otázek zjišťovacích a pět doplňovacích. Čtyři otázky doplňovací položí v situaci, kdy se dítěte ptá na jídlo ve školce:

\*MAT2: co ti chutná nejvíc ve školce?

\*MAT2: co tam dělaj nejlepšího?

\*DIT2: dělají tam nejlepší bobky.

\*MAT2: cože tam dělají nejlepšího?

\*DIT2: to říkal ten můj kámoš.

\*MAT2: kterej?

\*DIT2: Julien.

Dítě během konverzace vysloví sedm otázek, všechny jsou zjišťovací a většinou se týkají podávaného jídla, např.:

\*DIT2: je to horký?

\*DIT2: je tam sýr?

\*DIT2: to jsou těstoviny?

Ve videozáznamu V3 položí matka třináct otázek a otec dvě. Jedenáct otázek matčiných je zjišťovacích a dvě doplňovací, otec položí dvě otázky zjišťovací. Většina otázek, které matka i otec dítěti položily, se týkaly přímo jídla, např.:

\*MAT3: uřízneš si ještě kousek paštičky? Nebo \*OTE3: dáš mi trochu tý paštičky nebo jí sníš celou?

Dítě se během záznamu ptá celkem devětkrát, tři otázky jsou doplňovací a šest zjišťovacích. V rámci zjišťovacích otázek, se u dítěte objevily dvě otázky, které mají komunikační funkci ujištění se, jak uvádí D. Slančová (1999) tento typ otázek má dvojstrannou vazbu: reaguje a zároveň iniciuje<sup>163</sup>:

\*MAT3: ta je docela strašidelná vid'?

---

<sup>163</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 52.

\*DIT3: jo.

\*MAT3: víš ale, že tahle bába z pohádky je ve skutečnosti pán?

\*DIT3: fakt?

\*MAT3: fakt.

\*MAT3: herci nejsou opravdický, jsou jen převlečený tak se neboj.

\*DIT3: tati fakt?

Ve videozáznamu V4 položí matka během rodinné komunikace při jídle osm otázek a otec dvě. Pět matčiných otázek je doplňovacích a tři zjišťovací, otec položí jednu otázku zjišťovací a jednu doplňovací. Dítě se během této komunikační situace ptá šestkrát, tři otázky jsou zjišťovací a tři doplňovací. V této rodině také do konverzace výrazněji zasáhne starší sourozenec dítěte, který během jídla položí čtyři doplňovací otázky týkající se výhradně jídla, jeho otázky pak aktivizují i jeho mladší sestru, např.:

\*MAT4: večere bude za dlouho.

\*SOU4: za jak dlouho?

\*MAT4: za dvě hodiny nejdřív.

\*SOU4: proč?

\*MAT4: protože musím uklidit a nejdřív jí uvařit.

\*SOU4: co bude?

\*MAT4: kuře.

\*DIT4: mňam s kaší?

\*MAT4: jo může být s kaší.

V nahrávce V5 matka a otec položí dohromady dvanáct otázek. Otec pronesl dvě otázky zjišťovací, které se týkaly přímo společného stolování, a jednu otázku doplňovací, která byla položena matce:

\*OTE5: v kolik jedete?

Matka položí osm otázek zjišťovacích a jednu doplňovací, jelikož se tato rodinná komunikace odehrává ve všední den u snídani, ptá se matka doplňovací otázkou na to, na co se těší ve školce:

\*MAT5: na co se dnes těšíš Martí?

Dítě během komunikace položí tři otázky, jednu doplňovací a dvě zjišťovací.

Dále v následujících tabulkách uvádíme pro přehled výsledky analýzy otázek a jejich typů:

Matka	Otázky zjišťovací	Otázky doplňovací
MAT1	18	10
MAT2	8	5
MAT3	11	2
MAT4	3	5
MAT5	8	1

*Tabulka 5: Matky – typy otázek*

Otec	Otázky zjišťovací	Otázky doplňovací
OTE1	2	1
OTE2	4	2
OTE3	2	0
OTE4	1	1
OTE5	2	1

*Tabulka 6: Otcové – typy otázek*

Dítě	Otázky zjišťovací	Otázky doplňovací
DIT1	2	11
DIT2	7	0
DIT3	6	3
DIT4	3	3
DIT5	2	1

*Tabulka 7: Děti – typy otázek*

Celkový počet všech otázek byl sto dvacet devět, tvoří tedy více jak jednu čtvrtinu všech pronesených výpovědí.<sup>164</sup> Matky pronesly celkově sedmdesát jedna otázek, otcové šestnáct a děti čtyřicet dva.<sup>165</sup>

Jak u dospělých, tak u dětí převažují otázky zjišťovací. Dohromady bylo položeno osmdesát tři<sup>166</sup> otázek tohoto typu, čtyřicet osm jich bylo položeno matkami, jedenáct otci a dvacet čtyři dětmi. Otázek doplňovacích bylo položeno celkem čtyřicet šest. Matky pronesly otázek doplňovacích dvacet tři, otcové pět a děti osmnáct.

Náš výzkum se v tomto případě neshoduje se D. Slančovou (1999), která v komunikaci mezi dětmi a učitelkami v mateřských školách zaznamenala převahu otázek doplňovacích, z celkového průměru doplňovací otázky učitelek v mateřských školách tvořily 71,5 %. V naší analýze tvoří zjišťovací otázky položené rodiči z celkového počtu pouze 32,1 %. Domníváme se, že tento rozdíl je způsoben především komunikační situací, rodinná komunikace je uvolněnější, v komunikaci učitelek a žáků v mateřských školách převažuje didaktičtější styl komunikace, kdy učitelky více rozvádějí své otázky, když nejsou spokojeny s odpověďmi dětí.<sup>167</sup>

Dalším důvodem tohoto rozdílu může být dle našeho názoru i fakt, že náš výzkum byl zaměřen na děti ve věku od tří do čtyř let, ve výzkumu D. Slančové (1999) učitelky komunikovaly i s dětmi staršími a mohly tak být kognitivně náročnější. Jak uvedl J. Průcha (2011), děti ve věku do tří let si zpočátku teprve osvojují konstrukce zjišťovacích otázek, kdy je odpověď ano/ne, teprve později si osvojují konstrukce otázek doplňovacích.<sup>168</sup>

---

<sup>164</sup> Celkový počet výpovědí je čtyři sta padesát šest.

<sup>165</sup> Započítány i čtyři otázky sourozence z videonahrávky V4.

<sup>166</sup> Započítány i čtyři otázky sourozence z videonahrávky V4.

<sup>167</sup> SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999, s. 143.

<sup>168</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011. 65.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo přispět k problematice rodinné komunikace, kdy se stále, nejen v českém prostředí, potýkáme s nedostatečným počtem prací v této oblasti. Jako hlavní zdroje pro porovnání byly využity publikace slovenské badatelky D. Slančové *Reč autority a lásky* z roku 1999 a publikace K. Sekerové a O. Sekery *Řeč orientovaná na dítě – rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)* z roku 2016.

Pro účely práce se nám podařilo nashromáždit pět videozáznamů rodinné komunikace vázané na námi zvolenou konkrétní činnost, a to na společné stolování. Získaný materiál byl přepsán podle standardizovaných pravidel systému CHAT a všechny rodiny byly seznámeny s účelem výzkumu, podepsaly informovaný souhlas a následně také vyplnily dotazník, který se týkal jejich stravovacích zvyklostí.

V teoretické části diplomové práce jsme vymezili klíčové pojmy a hlavní teorie, které jsou spojené s osvojováním jazyka dětí. Dále jsme se zaměřili také na poznatky z psychologie a sociologie.

V analytické části naší práce jsme se pokusili o popis komunikace mezi dítětem a jeho rodiči při jídle. Dle dosavadních poznatků z odborné literatury jsme předpokládali, že tento typ komunikace bude vykazovat specifické rysy řeči orientované na dítě. Dále jsme také pozorovali odlišné komunikační chování otců a matek.

Nejprve jsme se zaměřili na specifické rysy rodinné komunikace a komunikační situaci. Z nashromážděného materiálu vyplynulo, že 51 % všech výpovědí pronesly matky, otcové pouze 10,1 %. Jak již bylo uvedeno výše, tento fakt může podporovat poznatky z odborné literatury o tom, že matky komunikují s dětmi více než otcové.<sup>169</sup> Na druhé straně může být toto ovlivněno typem komunikační situace. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že ve všech rodinách se o přípravu jídla starají výhradně matky a také s dětmi pravidelně stolují, otcové se společného jídla účastní spíše výjimečně. Existují výzkumy o tom, že komunikace matek probíhá právě nejčastěji při činnostech, které se týkají péče o dítě, tedy i při přípravě jídla a následném společném stolování. Otcové pak s dětmi nejintenzivněji komunikují při společné hře.<sup>170</sup> V příští fázi výzkumu by bylo tedy užitečné získat i nahrávky z jiných typů komunikačních situací, s kterými bychom mohli naše výsledky porovnat.

---

<sup>169</sup> Např. ŠULOVÁ, L.; ZAOUCHE-GAUDRON, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003.

<sup>170</sup> PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 123.



Dále jsme ve shromážděných nahrávkách rozebírali komunikační strategie používané v rodinné komunikaci. Vycházeli jsme z K. Sekerové a O. Sekery (2016) a pěti typů komunikačních pozic (*obviňování, usmířování, rozumování, rušení a kongruence*), které použili ve svém výzkumu. Ač jsme byli limitováni naším nepříliš rozsáhlým materiálem, zaznamenali jsme podobné výsledky jako tito badatelé<sup>171</sup>. Nejčastěji jsme se v našich nahrávkách setkali s **obviňováním**, domníváme se, že toto může být opět spojeno s povahou komunikační situace, kdy se rodiče mohou k této komunikační strategii uchýlovat ze strachu, že dítě nebude jíst, a mohlo by tak být ohroženo i jeho zdraví. Na rozdíl od autorů jsme však nezaznamenali žádné **rušení**.

Po vzoru D. Slančové (1999) se naše pragmatická analýza zabývala kontaktní, reaktivní komunikační funkcí a potřebou informace/činnosti.

V kontaktní komunikační funkci jsme se zaměřili na oslovení a udržení kontaktu. Zjistili jsme, že otcové používali v přímém oslovení převážně vlastní jména<sup>172</sup> a matky používali častěji oslovení tzv. něžné<sup>173</sup>.

V reaktivní komunikační funkci jsme se soustředili na výzvu a napomenutí. Výzva byla v našich nahrávkách velmi frekventovaná, stejně jako napomenutí. Ukázalo se, že matky používají v komunikaci s dítětem častěji výzvu, otcové napomenutí. Toto zjištění by mohlo podpořit teorie, že otcové mají tendenci být direktivnější a převažuje u nich „výchovnější“ styl komunikace.<sup>174</sup>

Potřeba informace/činnosti byla zaměřena na otázky. Jak u dětí, tak u dospělých převažovaly v našem výzkumu otázky zjišťovací. V tomto se naše výsledky značně lišily od výsledků D. Slančové (1999), která zaznamenala ve svém výzkumu, který se týkal učitelek v mateřských školách převahu otázek doplňovacích. Domníváme se, že tento rozdíl by mohl být způsoben povahou komunikační situace, kdy rodinná komunikace při jídle je uvolněnější než komunikace mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole.

Naš výzkum byl limitován nepříliš rozsáhlým počtem získaných nahrávek, v budoucnu by bylo vhodné shromáždit větší množství záznamů, jak již bylo uvedeno výše, dále by bylo žádoucí zachytit i další běžnou rodinnou komunikaci týkající se jiných činností, jako jsou například hra, úklid, kreslení apod.

---

<sup>171</sup> SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*., Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016., s. 63-71.

<sup>172</sup> Ve čtyřech z pěti případů, jednou byla použita domácí podoba vlastního jména.

<sup>173</sup> Z dvaceti dvou přímých oslovení bylo jedenáct tzv. něžných.

<sup>174</sup> ŠULOVÁ, L.; ZAOUCHE-GAUDRON, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003, s. 285.

## Seznam použité a prostudované literatury

CLARK, E. V.: *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003.

ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1994.

DVOŘÁKOVÁ-JANŮ, V.: *Lidé a jídlo*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.

FRANĚKOVÁ, S.; PAŘÍZKOVÁ a J.; MALICOVÁ, E.: *Jídlo v životě dítěte a adolescenta: Teorie, výzkum, praxe*. Praha: Karolinum, 2013.

GREPL, M; KARLÍK, P.; NEKULA, M. a RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015.

HIRSCHOVÁ, M.: *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum, 2013.

HLADÍK, E., G, EDWARDS, H. T.: *A comparative analysis of mother-father speech in the naturalistic home environment*. Journal of Psycholinguistic Research, 13, 321–332, 1984.

HOFFMANNOVÁ, J.; MÜLLEROVÁ, J. a ZEMAN, J.: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia, 1999.

HORŇÁKOVÁ, K.; KAPALKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009.

CHROMÝ, J.: *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum, 2014.

KESSELOVÁ, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii dětí*. Prešov: Nauka, 2001.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010.

KUTÁLKOVÁ, D.: *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011.

- MOŽNÝ, I.: *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.
- MRAČKOVÁ, M.: *Komunikace otce s dětmi*. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta filozofická. Vedoucí práce PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.
- NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998.
- NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství H&H, 1992.
- NINO, A.; SNOW, C. E.: *Pragmatic Development*. Boulder – Oxford: Westview Press, 1996.
- PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011.
- PRŮCHA, J. (ed): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.: *Pragmatika. Studijní příručka*. Praha: Karolinum, 2014.
- SATIROVÁ, V.: *Kniha o rodině. Základní dílo psychologie vztahů*. Praha: Práh, 2006.
- SAUSSURE, de F.: *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 2007.
- SEKEROVÁ, K.; SEKERA, O.: *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2016.
- SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.
- SLAMOVÁ - CAZACOVÁ, T.: *Dialog u dětí*. Praha: SPN, 1966.
- SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 1999.
- SLANČOVÁ, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.

SMOLÍK, F.; MÁLKOVÁ, G.: *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2008.

ŠEBESTA, K a kol.: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: TUL, 2012.

ŠEBESTA, K.: *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.

ŠPANĚLOVÁ, I.: *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada, 2009.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha, 1999.

VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.

## Seznam použitých tabulek

Tabulka 1: Základní charakteristika nahrávek.....	31
Tabulka 2: Vzdělání rodičů.....	32
Tabulka 3: Věk a pohlaví dětí.....	33
Tabulka 4: Počet výpovědí v jednotlivých videozáznamech.....	36
Tabulka 5: Matky – typy otázek .....	54
Tabulka 6: Otcové – typy otázek .....	54
Tabulka 7: Děti – typy otázek.....	54

## **Seznam příloh**

PŘÍLOHA 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS.....	63
PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK .....	64
PŘÍLOHA 3: VYBRANÉ UKÁZKY PŘEPISŮ NAHRÁVEK .....	67

## **PŘÍLOHA 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **Informovaný souhlas k diplomové práci na téma Rodinná komunikace při jídle**

Výzkumné pracoviště:

FF UK v Praze

Výzkumná pracovnice:

Bc. Barbora Vršková

Dítě (jméno, přesný věk dítěte v době vzniku nahrávky):

Zákonní zástupci dítěte:

Žádáme Vás o souhlas s poskytnutím výzkumného materiálu ve formě videonahrávky společné komunikace při Vámi vybraném jídle. Videonahrávky budou nedílnou součástí analytické části diplomové práce Bc. Barbory Vrškové, budou následně přepsány do písemné podoby a budou podrobeny analýze.

Práce s výzkumným materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

1. anonymita - v prepisech videozáznamů budou odstraněny všechny identifikující údaje, budou změněna i křestní jména všech informantů;
2. mlčenlivost - s veškerým získaným materiálem bude výhradně pracovat výzkumná pracovnice (Bc. Barbora Vršková);
3. autorizace - videonahrávky Vám budou po prepisu předloženy k autorizaci.

Svým podpisem stvrzuji, že mi výzkumná pracovnice (Bc. Barbora Vršková), poskytla poučení a řádně mi vysvětlila, co je obsahem písemného souhlasu.

Prohlašuji, že jsem výše uvedenému poučení plně porozuměl/a a souhlasím s poskytnutím videonahrávek k výzkumným účelům.

V.....dne.....

.....

(Podpis zákonných zástupců dítěte)

## **PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK**

### **Dotazník k diplomové práci na téma Rodinná komunikace při jídle**

Výzkumné pracoviště:

FF UK v Praze

Výzkumná pracovnice:

Bc. Barbora Vršková

Dítě (jméno, přesný věk dítěte v době vzniku nahrávky):

Zákonní zástupci dítěte:

Žádáme Vás o souhlas s poskytnutím výzkumného materiálu ve formě dotazníku. Tento dotazník bude analyzován v diplomové práci Bc. Barbory Vrškové (výzkumné pracovnice) a je nedílnou součástí Vámi poskytnutých videonahrávek rodinné komunikace při společném jídle. Na konci dotazníku, prosím, stvrďte svým podpisem, že Vám výzkumná pracovnice poskytla ponaučení a osobně Vám vysvětlila, jak na otázky odpovídat.

#### **1. Národnost a místo bydliště (město):**

MATKA:

OTEC:

DÍTĚ/DĚTI:

#### **2. Charakteristika rodiny (hodící se zakroužkujte):**

ÚPLNÁ – DÍTĚ/DĚTI V PÉČI MATKY – DÍTĚ/DĚTI V PÉČI OTCE –  
STŘÍDAVÁ PÉČE

#### **3. Počet dětí a jejich věk:**

#### **4. Vzdělání (hodící se zakroužkujte):**

OTEC: vysokoškolské – střední s maturitou – střední bez maturity – základní

MATKA: vysokoškolské – střední s maturitou – střední bez maturity – základní

#### **5. Navštěvuje Vaše dítě/děti školku?<sup>175</sup>**

ANO – NE

---

<sup>175</sup> Hodící se zakroužkujte.



6. **Kdo se stará o přípravu společného jídla?**<sup>176</sup>

7. **Jak často se scházíte u společného jídla?**<sup>177</sup>

Snídaně:

Svačina:

Oběd:

Večeře:

8. **Sledujete u společného jídla televizi, pokud ano, jak často?**<sup>178</sup>

pravidelně (více jak dvakrát v týdnu)

občas (jednou až dvakrát týdně)

výjimečně (jednou až dvakrát v měsíci)

nesledujeme

9. **Používáte u jídla jiné moderní technologie, jako jsou tablet, mobilní telefon, PC nebo notebook?**<sup>179</sup>

tablet

mobilní telefon

PC

notebook

nepoužíváme

10. **Pokud moderní technologie u jídla používáte, s jakou četností?**<sup>180</sup>

pravidelně (více jak dvakrát v týdnu)

občas (jednou až dvakrát týdně)

výjimečně (jednou až dvakrát v měsíci)

11. **O čem si nejčastěji při jídle s dítětem společně povídáte?**<sup>181</sup>

---

<sup>176</sup> Otevřená otázka.

<sup>177</sup> Tato otázka je otevřená, můžete tedy například napsat, zda se scházíte u jídel pravidelně všichni nebo jen část rodiny nebo zda spolu stolujete jen výjimečně<sup>177</sup> atd. Pokud se nescházíte pravidelně, můžete napsat důvody toho, proč tomu tak je.

<sup>178</sup> Hodící se zakroužkujte.

<sup>179</sup> Zde můžete zakroužkovat více odpovědí.

<sup>180</sup> Hodící se zakroužkujte.

<sup>181</sup> Otevřená otázka.

Prohlašuji, že jsem výše uvedenému plně porozuměla, a souhlasím s poskytnutím  
výzkumného materiálu.

V.....dne.....

.....

(podpis zákonných zástupců dítěte)

### PŘÍLOHA 3: VYBRANÉ UKÁZKY PŘEPISŮ NAHRÁVEK

@Language: ces

@Participants: MAT 1-5, OTE 1-5, DIT 1-5, SOU 4-5

@Location: Czech Republic

@Coder: Barbora Vršková

[...]

\*DIT1: byli jsme tam Jupiterem.

\*MAT1: ano to je naše červené auto.

\*DIT1: jako hasiči v Samovi.

\*MAT1: ano ti mají také Jupitera.

\*MAT1: víš co tam je v těch šunkaflekách?

\*DIT1: byla si v práci.

\*MAT1: byla ale baba říkala že si nebrečel.

\*OTE1: dobrý Adame.

\*DIT1: brečel.

\*MAT1: teď si trochu vymýšlíš bába říkala že jsi nebrečel.

\*MAT1: vařila si dort kočička?

\*DIT1: ano.

\*MAT1: ano a co si tam všechno dala?

\*MAT1: můžu hádat?

\*MAT1: dala si tam uzenou myšku?

%act: *dítě jí a vůbec na otázky nereaguje.*

[...]

[...]

\*OTE1: tak to jdi pomoc mamince.

\*DIT2: je to horký?

\*DIT2: já se bojím.

\*MAT2: tak to chytني tak tak tak.

\*DIT2: já to chytnu.

\*DIT2: je tam eště?

\*MAT2: ne tak si sedni.

\*DIT2: mami Spiderman mě pochválí.

\*OTE2: Spiderman tě pochválí?

\*MAT2: máma tě pochválí.

\*DIT2: Spiderman bydlí v džungli.

\*DIT2: je to horký?

\*MAT2: jo nebude až si to nakrájíš.

%act: *matka krájí dítěti maso.*

\*MAT2: tak tady máš tohle tady nakrájený a až to sníš tak ti nakrájím tenhle kousek.

\*DIT2: to jsou těstoviny?

\*MAT2: to je masíčko.

\*DIT2: vypadá jako těstoviny.

[...]

[...]

\*DIT3: budeš to mít u sebe.

\*MAT3: tak ano.

\*MAT3: ta je hezká.

\*DIT3: jo to je ta sudička?

\*DIT3: co dává sudička?

\*MAT3: poslouchej.

\*MAT3: sudička ti usuzuje osud.

\*MAT3: budeš to ještě jíst?

\*DIT3: ne.

\*MAT3: nedáš si to Petře?

\*OTE3: ne.

\*MAT3: chcete ještě ty lusky?

\*OTE3: ne.

\*DIT3: ne.

\*MAT3: ta sudička ti říká jaký budeš mít osud.

\*DIT3: když jsem byla miminko měla jsem taky sudičku?

\*MAT3: tak to já nevím lásko možná ano každý asi máme předurčený osud.

\*DIT3: já už nechci.

\*MAT3: nemusíš snědla si toho hodně.

\*DIT3: pojď si hrát.

\*MAT3: musíme nejdřív uklidit jsou tu všude po zemi kuličky.

[...]

[...]

\*DIT4: sochy který se hejbou.

\*OTE4: takže živý sochy?

\*DIT4: ne.

\*SOU4: roboti?

\*DIT4: jo roboti.

\*OTE4: a kde to bylo?

\*DIT4: daleko.

\*MAT4: jak moc daleko?

\*DIT4: autobusem a trabají.

%act: *rodina přibližně minutu a půl mlčí a pouze jí.*

\*DIT4: a mámi víš že Ruženka se píchne o kytku a Popelka kousne do jablíčka a spí.

\*MAT4: jo.

\*DIT4: víš proč?

\*DIT4: protože chtěla jít za tou bábou nahoru.

\*MAT4: jo?

\*DIT4: jo ta bába bydlela ve věži tak za ní šla a píchla se.

\*MAT4: to měla z toho že neposlouchala rodiče.

\*DIT4: asi.

[...]

[...]

\*MAT5: budeme tě dnes u jídla natáčet na video jo?

\*DIT5: proč?

\*MAT5: jen tak pak se na to můžeme kouknout.

\*DIT5: tak jo.

\*MAT5: chceš u toho pustit ten talent?

\*DIT5: jo.

\*MAT5: klidně papej.

\*MAT5: můžeš se i usmívat.

\*OTE5: Martine chceš čaj?

%act: *dítě otci neodpovídá a sleduje něco na zemi.*

\*MAT5: Martí chceš čajík?

\*DIT5: jo.

\*DIT5: myslím že tohle už nesní.

%act: *dítě se začne koukat na zem.*

\*MAT5: já myslím že jo je to velký kocour.

\*DIT5: ale má toho hodně.

\*DIT5: to bude velký jako já.

\*MAT5: to možná jo.

\*DIT5: bude velký jako ty jako táta i jako Lili.

\*MAT5: to už by byl téda obrovskéj kocour.

\*DIT5: papaní mu půjde tady tady tady až do nožičky.

[...]